اللغة العربية وآدابها

التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك

في قسم تأهيل معلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية

في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض

ملخص الدراسة

التحجـــر في اكتساب اللغة الثانية مصطلح لغوي تطبيقي يقصد به: توقف نمو لغة المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية؛ توقفاً جزئياً أو كلياً، مؤقتاً أو نهائياً.

وعلــى الرغم من أهمية دراسة التحجر في البحث في اكتساب اللغة بعامة والبحث في اللغة المــرحلية بخاصـــة، لم تجــر حسب علم الباحث دراسة في تحجر لغة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرهـــا؛ تعرِّفه، وتبيِّن طبيعته، وتذكر أنواعه، وتوضح أسبابه، وتقترح الأساليب المناسبة للوقاية منه ومنع وقوعه، وتبيِّن إمكان علاجه بعد وقوعه. وهذه الدراسة محاولة لسد النقص في هذه الجوانب.

وقـــد تـــضمنت هـــذه الدراسة جانبين: أحدهما نظري؛ شمل مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهـــدافها، وحـــدودها، وأهميـــتها، وتعـــريف التحجر، ونشأة البحث فيه، وبيان أنواعه، ثم عرضاً للدراســـات الـــسابقة فيه، والآخر تطبيقي ميداني أجري على مئة طالب وطالبين من طلاب المستوى المـــتقدم في معهـــد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وجمعت مواد الدراسة التطبيقـــية الميدانية من كتابات أفراد العينة، وإجاباتهم عن أسئلة استبانة الدراسة، إضافة إلى معلومات سابقة جُمعت من كتابات سابقة لطلاب في المستويات المتقدمة في برامج مشابهة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثمة صيغاً وتراكيب معينة تتحجر لدى متعلمي اللغة العربية، تخـــتلف طبيعتها عن الأخطاء الشائعة، وتحدث لأسباب مختلفة؛ بعضها يعود إلى خلفيات المتعلمين في تعلم اللغة العربية لغة أجنبية في بلادهم، وبعضها يعود إلى أساليب المتعلمين في تعلمهم اللغة العربية لغة ثانية في موطنها، وبعضها يعود إلى تقدير المتعلم لنفسه ونظرته إلى تعلم اللغة العربية.

وبـــناء علـــى هذه النتائج، اقترح الباحث عدداً من الوسائل والأساليب المبكرة والمتأخرة للـــوقاية مـــن التحجر ومنع حدوثه، ورأى أن علاج التحجر ممكن في أي مرحلة من مراحله، بيد أن عـــلاج التحجر المرحلي أيسر من علاج التحجر النهائي، وأن هذا العلاج يجب أن ينطلق من أساليب الـــوقاية مـــن التحجر. لكن الباحث لا يقترح علاجاً محدداً للتحجر لدى أفراد عينة دراسته؛ لتعدد أســـبابه بـــسبب تنوع خلفياتهم، وتعدد أساليبهم في تعلم اللغة العربية، ويقترح أن يُحدد علاجٌ لكل مجمـــوعة مـــن المـــتعلمين الـــذين تتشابه خلفياتهم وأسباب تحجر لغتهم، بعد دراسة هذه الأسباب، ومعالجتها، والتأكد من فائدة هذا العلاج.

مقدمـــة:

من النادر أن يصل متعلمو اللغات الأجنبية إلى درجة الكفاية المطلوبة فيها، ومن الـــنادر جـــداً أن يحصلوا على كفاية شبيهة بكفاية الناطقين بها، وبخاصة البالغون منهم. فاللكنة الأجنبية لا تختفي من لغة الكبار، مهما بلغت كفايتهم في اللغة التي يتعلمونها؛ لأن الغالبـــية العظمـــى منهم يتوقفون عن تعلم اللغة، أو يقف نموهم فيها، أو في جانب من جوانبها، قبل التمكن من جميع مهاراتها. وهذه النهاية مألوفة لدى معلمي اللغات الأجنبية

والباحثين في علم اللغة التطبيقي، لكنها تتفاوت من حيث المرحلة الزمانية، والمستوى اللغوي الذي يتوقف فيه نمو المتعلم، وإمكان التقدم في عموم الكفاية أو في جانب من جوانبها.

ويطلق اللغويون على هذه الظاهرة مصطلح التحجر **fossilization**، الذي هو أحد معالم اللغة المرحلية **interlanguage** لمتعلمي اللغات الأجنبية(١٠٥). وتشير المصادر والدراسات السابقة(١٠٦) إلى أن هذه الظاهرة تحدث نتيجة عوامل عدة، وتختلف درجاتها باختلاف اللغة الهدف، وبيئة التعلم، واختلاف المعلمين، وتفاوت المتعلمين. ويختلف الباحثون في تفسير هذه الظاهرة، وأسباب حدوثها، وإمكان الوقاية منها، وعلاجها، والأساليب المناسبة لذلك.

وعلى الرغم من أهمية البحث في التحجر الذي عرف في ميدان تعليم اللغات الأجنبية منذ أوائل الخمسينيات من القرن العشرين(١٠٧)، وأجري فيه دراسات في عدد من اللغات – فإن معظم الدراسات كانت في تحجر اللغة المنطوقة لمتعلمي اللغات الأجنبية. أما اللغة العربية فلم تجر فيها دراسة حول هذا الموضوع، ولم تتحدث عنه المصادر ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية وتعلمها. لذا يرى الباحث ضرورة التعريف بالتحجر اللغوي، وبيان طبيعته، وإيراد أهم الدراسات فيه، وإجراء دراسة ميدانية في تحجر لغة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الكتابة التعبيرية.

---

(١) اللغة المرحلية هي: لغة المتعلم الأجنبي في مرحلة تعلمه اللغة الهدف، وهي ذات سمات وخصائص معينة.

(٢) سوف ترد هذه الدراسات في مبحث الدراسات السابقة إن شاء الله.

(٣) لم يعرف التحجر بهذا الاسم إلا في أوائل السبعينيات من القرن العشرين، وسوف يتضح هذا فيما بعد.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في أنه، على الرغم من أهمية دراسة التحجر في البحث في اكتساب اللغة بعامة والبحث في اللغة المرحلية بخاصة، لم تجر- حسب علم الباحث - دراسة في تحجر لغة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ تعرِّفه، وتبين طبيعته، وتذكر أنواعه، وتوضح أسبابه، وتقترح الأساليب المناسبة للوقاية منه ومنع وقوعه، وإمكان علاجه بعد وقوعه. وهذه الدراسة محاولة لسد النقص في هذه الجوانب.

أسئلة الدراسة:

يحاول الباحث - من خلال هذه الدراسة - الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل ثمة أنماط في اللغة العربية قابلة للتحجر وأنماط أخرى ليست كذلك؟

٢- ما الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية التي يشيع تحجرها في لغة متعلمي اللغة العربية؟ [(٤)]

٣- ما الخلفيات اللغوية والثقافية للمتعلمين الذين تتحجر في لغتهم هذه الصيغ والتراكيب ؟

٤- هل يشعر متعلمو اللغة العربية بالتحجر في لغتهم المرحلية، ويحسون بأنه مشكلة تتطلب جهوداً لمقاومتها وعلاجها؟

٥- ما أسباب التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية؟

---

(٤) مصطلح متعلمي اللغة العربية – في هذه الدراسة – يعني متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإن لم يُنَصَّ على ذلك.

٦- هـــل ثمـــة أساليب للوقاية من التحجر ومنع وقوعه في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية؟

٧- هل يمكن علاج التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

أهداف الدراسة:

يـــسعى الـــباحث – مـــن خلال هذه الدراسة – إلى تحقيق الأهداف، النظرية والتطبيقية، الآتية:

١- تعـــريف القـــارئ العربي بالتحجر اللغوي في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وإيراد الدراسات السابقة فيه.

٢- تعرف طبيعة التحجر في الكتابة التعبيرية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٣- تعرف الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية المتحجرة في لغة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الكتابة التعبيرية.

٤- تعرف أسباب وقوع التحجر لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٥- اقتراح الأساليب المناسبة لمنع وقوع التحجر ووقاية متعلمي اللغة العربية منه.

٦- معرفة إمكان علاج التحجر بعد وقوعه.

٧- الكـــشف عن الأساليب التي يتبعها الناجحون في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية في التغلب على التحجر ومعالجته.

٨- المـــساهمة في الكشف عن سمة من أهم سمات اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية بعامة وتعليم اللغة العربية بخاصة.

حدود الدراسة:

١- التعـريف بالتحجر اللغوي، وإيراد الدراسات السابقة فيه في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

٢- دراسة الأخطاء الصرفية والنحوية المتحجرة في الأداء الكتابي لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم.

٣- معرفة أسباب التحجر في اللغة العربية لدى عينة الدراسة.

٤- اقتراح الأساليب المناسبة لتفادي وقوع التحجر.

٥- اقتراح الأساليب الناجحة لعلاج التحجر.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التحجر اللغوي نفسه، وحداثة البحث فيه في ميدان تعليم اللغة العربية، لا سيما أنه من أهم سمات اللغة المرحلية ومناهج البحث فيها الـتي لم تحظ بالدراسة الكافية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. فإضافة إلى تعريف القارئ العربي بالتحجر اللغوي، وبيان طبيعته، وذكر أنواعه، وعرض الدراسات السابقة فيه في ميدان تعليم اللغات الأجنبية – ثمة أهمية عملية تطبيقية لنتائج هذه الدراسة، يمكن إيجاز أبرزها في النقاط الآتية:

١- تبصير الباحثين والمعلمين بجانب مهم من سلوك المتعلمين في اكتساب اللغة الهدف.

٢- تنبيه معلمي اللغة العربية لغة ثانية إلى هذه الظاهرة ومعرفة أسبابها؛ للوقاية منها قبل وقوعها، ومعالجتها إن وقعت.

٣- توجـيه المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، سواء أكانت لغوية أم غير لغوية.

٤- فتح آفاق جديدة للباحثين في تعليم اللغة العربية؛ للنظر في أخطاء المتعلمين وتحليلها تحليلاً علمياً بعيداً عن الأحكام المسبقة التي كانت سائدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بعامة وميدان تعليم اللغة العربية بخاصة.

٥- لهذه الدراسة أهمية خاصة في ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها؛ لأنها تبحث في تحجر لغة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المرحلة الجامعية، في حين يلاحظ أن الغالبية العظمى من دراسات التحجر في اللغات الأجنبية قد أجريت على عينات من كبار السن من المهاجرين المقيمين في بلد اللغة الهدف للعمل في الحياة العامة؛ باعتبار أن التحجر لا يحدث إلا في اللغة الشفوية للطبقة العاملة من كبار السن، غير المنتظمين في برامج أكاديمية(١٠٩).

تعريف التحجر:

يطلق لفظ التحجر **fossilization** في ميدان اكتساب اللغة الثانية وحده، مجرداً من أي وصف، ويقصد به: التحجر اللغوي **language fossilization**، الذي هو أبرز سمات اللغة المرحلية، ومنهج من مناهج البحث فيها. والتحجر هو: توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معينة؛ توقفاً جزئياً أو كلياً، مؤقتاً أو نهائياً (١١٠).

5- Valette, R. 1991. "Prficincy and the prevention of Fossilization." Modern Language Journal, 75, P. 326.

(٦) هذا تعريف شامل للتحجر بأنواعه، استخلصه الباحث من عدد من المصادر اللغوية التي من أهمها:

- Richards, J., Platt, J. and Platt, H. 1992. Longman Dictionary of Langauge Teaching & Applied Linguistics. England: Longman, PP. 145, 146.
- Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. Possim.

وقد عرَّف لاري سلينكر **Larry Selinker** الأبنية اللغويـــة المتحجرة بأنها: « ... تلك العناصر والقواعد والأنظمة اللغوية التي يتوقف فيها نمو الناطق بلغة معينة في مـــرحلة مـــن مراحل تعلمه اللغة الهدف قبل اكتمالها، بصرف النظر عن عمره، وكمية معلوماته اللغوية، وطريقته في التعلم.»(١١١)

وغالباً ما يُربط التحجر بالأخطاء اللغوية؛ حتى إن بعض الباحثين يسميه: تحجر الخطأ **error fossilization**، أو الأخطاء المستمرة المقاومـــــة للتغيير **persistent errors**، بـــل إن عدداً من الباحثين وضعوا هذه المصطلحات عنوانات لدراساتهم(١١٢). لـــذا عُـــرِّف التحجر لدى هؤلاء بأنه: ثبوت الخطأ لدى المتعلم في اللغة الهدف في نطق الأصوات، أو استعمال الصيغ الصرفية، أو التراكيب النحوية؛ ثبوتاً مؤقتاً أو دائماً(١١٣). ويطلـــق علـــى الأصوات أو الصيغ أو الأبنية، التي تتحجر لدى المتعلم بشكل خاطئ، مصطلح: سمات متحجرة أو صيغ متحجرة **fossilized forms/features**(١١٤).

غـــير أن بعـــض الباحثين، أمثال لاري سلينكر(١١٥)، وورود إليس **Rod Ellis**(١١٦)، وغيرهما(١١٧)، يرون أن التحجر لا يحدث في الأبنية الخاطئة وحسب، وإنما يحدث

---

111 Selinker, L. 1971. "Interlanguage." IRAL, 10, P. 215.

112 Mukattash, L. 1986. "Persistence of fossilization." IRAL, 24, P. 188.

113 Selinker, L. Interlanguage, Op. Cit., P. 215.

114 ثمة معنى آخر لمصطلح fossilized forms، وهو معنى لغوي نظري يقصد به الصيغ اللغوية المتخلفة التي ماتت نظائرها وبقيت مستعملة في لغة حية (Crystal, D. 1991. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Cambridge, MA: Basil Blackwell, P. 142.)، وهذا المعنى غير مقصود في هذه الدراسة.

115 Selinker, L. Interlanguage, Op. Cit., P. 217.

116 Ellis, R. Undestanding Second Language Acquisition, Op. Cit, P. 48.

في الأبنية الصحيحة أيضاً، خاصة إذا كان سببه غير النقل من اللغة الأم. ويمثل إليس لذلك بتحجر أنماط في لغة المتعلم في مستوى مقبول بعد أن يصل إلى درجة عالية من الكفاية اللغوية.

ويفرق سلينكر بين التحجر **fossilization** وسمة أخرى من سمات اللغة المرحلية شبيهة به، أسماها: النكوص **backsliding**، ويقصد بها: اختفاء أخطاء معينة من لغة المتعلم فترة طويلة من الزمان ثم ظهورها مرة أخرى في مناسبة أو مناسباب معينة؛ كأن يكون المتعلم – في أثناء حديثه – مهتماً بموضوع ذهني شاق، أو يكون في حال توتر شديد، أو استرخاء مطلق، أو نحو ذلك. والفرق بينهما – في نظر سلينكر – أن التحجر سمة ثابتة في لغة المتعلم حتى تزول، أما النكوص فسمة مرحلية متغيرة تغيراً غير منتظم(١١٨). ويفرق سلينكر – أيضاً – بين التحجر ومرحلة تمهيدية أسماها: الاستقرار **stabilization**، أي استقرار الخطأ لدى المتعلم، وهي مرحلة تسبق التحجر، وتنذر بوقوعه، كما سوف يتضح في دراسات لاحقة إن شاء الله.

لكن بعض الباحثين يرون أن النكوص شكل من أشكال التحجر، أو مرحلة من مراحله(١١٩)، ويلحقون به مصطلحات أخرى؛ مثل اللهجة **dialect**، والاستمرار

=

117 Nakuma, C. 1998. "A new theoretical account of fossilization: implications for L2 attrition research." IRAL, 36/3.

118 Selinker, L. Interlanguage. Op. Cit., PP. 215, 216.

119 Schachter, J. 1988. "Second language acquisition and its relationship to universal grammar." Language Learning, 24, P. 229.

permanence، واللغة المكسرة **fractured language** (١٢٠).

ولا بد من الإشارة هنا إلى الفرق بين التحجر وشيوع الخطأ، وبخاصة فيما يتعلق بهـــذه الدراســـة التي سوف تُذكر فيها الأخطاء التي وقع فيها عدد كبير من الطلاب في المستوى المتقدم وغيره من المستويات التي تطلبت الدراسة حصر أخطائهم وتحديد الشائع مـــنها. فـــشيوع الخطأ هو: تكرر الخطأ لدى الطلاب، وانتظامه لدى الطالب الواحد في مـــراحل معينة، أي الخطأ الذي تقع فيه الغالبية العظمى من الطلاب بحيث يتكرر بشكل ملحـــوظ في مراحل معينة، ثم يتطور أو يزول في مراحل لاحقة. أما الخطأ المتحجر فهو الخطأ الذي لا يسلم منه إلا النزر اليسير من الطلاب، ويخطئ فيه الطالب الواحد مرات عـــدة، ولا يتطور نحو الصحة إلا بمعالجة خاصة؛ حتى يبدو للباحث أو المعلم أن الطالب لن يؤديه بصورة صحيحة أبداً.

نشأة البحث في التحجر:

التحجـــر اللغوي ظاهرة طبعية عرفت في ميدان تعليم اللغات الأجنبية في بداية الخمـــسينيات مـــن القرن العشرين، وهي الفترة التي برز فيها علم اللغة التطبيقي علماً مـــستقلاً عن العلوم الأخرى. بيد أن التحجر لم يعرف بهذا الاسم **fossilization** إلا في بدايـــة الـــسبعينيات من القرن العشرين؛ حيث ظهر في الميدان مع ظهور مصطلح اللغة المـــرحلية، وذلـــك بعـــد أن نـــشر لاري ســـلينكر دراسته التي عنوانها اللغة المرحلية **Interlanguage**، عـــام ١٩٧٢م، وخصص جزءاً منها للتعريف بالتحجر بوصفه أهم

120 Washburn, G. 1991. "Fossilization in second language acquisition: a Vygotskian perspective." A Ph. D. Dissertation, University of Pennsylvania. PP. 18-24.

سمات هذه اللغة، ووصف فيها الأبنية المتحجرة بأنها أهم مكونات اللغة المرحلية، وأولاها بالدراسة والتحليل. وتعد دراسة سلينكر هذه البداية الحقيقية لنشأة هذا المصطلح واستقلاله في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

لكن كثيراً من الباحثين في التحجر – بمن فيهم سلينكر – لم يلتزموا بهذا المصلح (التحجر fossilization)، وإنما استعملوا مصطلحات أخرى استمدوها من منهج تحليل الأخطاء وربطوها بمفاهيم لغوية نفسية؛ كالأخطاء المستمرة المستعصية resistant/persistent errors، وتصويب الأخطاء error correction، واستمرار الأخطاء error resistance، والإرجاع التصويبي corrective feedback، والدليل الإيجابي positive evidence، والدليل السلبي negative evidence، ونحو ذلك[١٢١].

وأياً ما كان أمر هذا المصطلح، فالتحجر سمة من أهم سمات اللغة المرحلية؛ لأنه يعني توقف لغة المتعلم عن النمو قبل اكتمالها، والبحث في التحجر منهج مهم من مناهج البحث في اللغة المرحلية. وكثيراً ما يُنسب التحجر إلى اللغة المرحلية نفسها؛ حتى يبدو كأنه مرادف لها، بل إن بعض اللغويين يطلقون عليه مصطلح: تحجر اللغة المرحلية interlanguae fossilization، وقد وضعت لامانديلا وسلينكر Lamendella and Selinker هذا المصطلح جزءاً من عنوان دراستهما التي نشراها عام ١٩٧٩م[١٢٢].

وعلى الرغم من ذلك، فإن التحجر دُرِس ضمن عدد من مناهج البحث في اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها – غير اللغة المرحلية – بعضها عام؛ كتحليل الأخطاء، والقواعد الكلية، وعلم اللغة العصبي، وبعضها جزئي خاص؛ كتصويب الأخطاء،

121 Mukattash, L. Persistence of Fossilization, Op. Cit., PP. 187-203.

122 Lamendella, J. and Selinker, L. 1979. "The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization." Language Learning, 29, PP. 363-375.

والإرجـــاع الـــسلبي، والإرجـــاع الإيجابي، ونحو ذلك. بيد أن اللغة المرحلية هي المنهج الأســـاس الذي اعتمدت عليه دراسات التحجر، ولا غرابة في ذلك؛ لأن التحجر أهم سمات هذه اللغة، ولأن بعض هذه المناهج، العامة والخاصة، تقع ضمن مناهج البحث في اللغـــة المـــرحلية. ومن الغريب أن بعض الدراسات في التحجر نشرت بعنوان: التهجين pidginization في اكتـــساب اللغـــة الثانية(١٢٣)، على الرغم من اختلافهما من حيث الطبيعة والأسباب، إلا إن كان المقصود بالتهجين التحجر الجماعي الذي يقود إلى التوليد creolization، أي ظهور لغة مولدة من مجموعة من اللغات الهجين، ويطلق عليها: اللغة الكريولية creole language (١٢٤).

ودُرس التحجـــر – أيضاً – دراسات لغوية نفـــسية في اكتســـــــاب اللغة الثانـــية وفق نظريـــــــة عالم النفـــس الروسي ليف سيمينوفتــــــش فيجوتسكي Lev Semenovich Vygotsky في ميدان التعلم بعامة وتعلم اللغات بخاصة. وتتلخص رؤيـــة تلـــك الدراسات للتحجر على ضوء نظرية فيجوتسكي في أنه عملية نمو معرفية داخلـــية، تحدث داخل المتعلم نتيجة تفاعله مع مجتمع اللغة الهدف، بطريقة تشبه طريقة اكتساب الطفل لغته الأم(١٢٥).

أنواع التحجر:

---

123 Schumann, J. 1978. The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

124 De Parda Creo, E. 1990. "The process of fossilization in interlanguage." Eric Document, P. 7.

125 Washburn, G. Fossilization in Second Language Acquisition. Op. Cit., P. 6.

ثمة أنواع مختلفة وتقسيمات متعددة للتحجر، بيد أن أهمها تقسيمان: تقسيم يقسم التحجر إلى: تحجر جزئي، وتحجر شامل، وتقسيم يقسمه إلى: تحجر مرحلي، وتحجر نهائي.

فالتحجر الجزئي يعني تحجر نمط أو أنماط لغوية لدى المتعلم في مستوى معين؛ كنطق متعلم اللغة العربية الغين قافاً، أو الضاد دالاً أو زاياً، أو استعماله الفعل اللازم متعدياً بنفسه، أو عدم المطابقة بين النعت ومنعوته في التذكير والتأنيث، ونحو ذلك. وقد يعني التحجر الجزئي التحجر في جانب من جوانب اللغة دون غيره؛ كالتحجر في الأصوات دون التراكيب أو العكس. أما التحجر الشامل فيعني تحجر معظم جوانب اللغة الهدف وعناصرها لدى المتعلم؛ من أصوات، وصيغ صرفية، وتراكيب نحوية، في مستوى معين، والتوقف الكامل عند هذا المستوى.

والتحجر المرحلي، أو المؤقت، يعني تحجر النمط لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الهدف ثم تطوره إلى الأفضل في مرحلة لاحقة؛ كأن ينطق متعلم العربية صوت الصاد سيناً فترة من الزمان، ثم يصحح نطقه له، ويزول عنه هذا التحجر، أو يستمر في تعدية الفعل العربي (أعطى) بحرف جر فترة من الزمان، ثم يدرك خطأه فيعديه بنفسه، وهكذا. أما التحجر النهائي فيعني توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مستوى معين مع الاحتفاظ بالأخطاء والاستمرار في ذلك. وهذا التقسيم لا يعارض التقسيم السابق، وإنما يدل على أن بينهما عموماً وخصوصاً؛ فكل من الجزئي والشامل يكون مرحلياً ونهائياً، وقد يكمل أحدهما الآخر.

وقريب من التقسيمين السابقين تقسيم ثالث، يقسم التحجر إلى: تحجر مبكر يختص بأنماط وتراكيب معينة تتحجر في مراحل مبكرة، وتحجر متأخر يختص بأنماط وتراكيب معينة تتحجر في مراحل متأخرة. وربما يقسم التحجر إلى تقسيمات فرعية؛

كالتحجر في الأصوات، والتحجر في الصرف، والتحجر في النحو، والتحجر في الدلالة، ونحو ذلك[١٢٦].

وقد دلت نتائج الدراسات على أن التحجر في نطق الأصوات أكثر شيوعاً من التحجـــر في الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية[١٢٧]، وأن حدوث التحجر في المفردات قلـــيل أو نادر؛ لأن الإنسان غالباً ما يكتسب مزيداً من الكلمات الجديدة، لكن يتحجر استعماله الخاطئ لمعاني بعض هذه الكلمات واستعمالاتها؛ فيستعملها خطأ في غير معناها ويستمر في ذلك. ولكل نوع من هذه الأنواع الفرعية دراسات خاصة به؛ كالدراسات في تحجـــر الأصوات، والدراسات في تحجر التراكيب، ونحو ذلك مما سوف نشير إليه في الفقرة التالية.

الدراسات السابقة:

لم تكـــن دراسات التحجر في بدايتها مستقلة بذاتها، ولا موجهة نحو البحث عن التحجر بوصفه ظاهرة تستحق البحث والدراسة والتحليل، وإنما كانت دراسات ضمن الدراســـات في تحلـــيل الأخطـــاء. وفي الثمانينيات من القرن العشرين تحولت دراسات التحجـــر إلى دراســـات في تحلـــيل أخطـــاء المتعلمين من ذوي المستويات المتقدمة فقط advanced learners، حتى إن كثيراً من الباحثـــين، منذ ذلك التاريخ حتى نهاية القرن الماضي، اهتموا بالبحث عن الأسباب التي تحول دون حصول متعلمي اللغة الهدف على كفاية شبيهة بكفاية الناطقـــين بها native-like competence، وتقديم الحلول المناسبة لعلاج هذه المشكلة.

---

(٢٢) استخلص الباحث هذه التقسيمات من مواضع مختلفة في عدد من مصادر اللغة المرحلية والتحجر.

(٢٣) والسبب في هذا أن معظم دراسات التحجر أجريت على لغة الكبار الشفوية، كما ذكرت من قبل.

وأيـاً ما كان الأمر، فإن المتتبع للدراسات السابقة في التحجر يدرك أن الغالبية العظمـى مـنها تهـدف إلى معرفة أسباب التحجر، والبحث عن الوسائل التي تقي من حدوثه، وتعالجه بعد حدوثه. لذا صنف الباحث الدراسات السابقة في التحجر إلى صنفين رئيسين هما: الدراسات في طبيعة التحجر والبحث عن أسبابه، والدراسات في الوقاية من التحجر وعلاجه.

١-الدراسات في طبيعة التحجر والبحث عن أسبابه:

اهـتمت الدراسات الأولى بالبحث عن طبيعة التحجر؛ فكان لا بد من البحث عن أسبابه؛ لتعريفه، وتحديد ماهيته، وبيان طبيعته. لذا فإن معظم الدراسات التي اهتمت بالبحث عن طبيعة التحجر اهتمت – أيضاً – بالبحث عن أسبابه، أو ارتبطت بدراسات تهدف إلى تحقيق ذلك. وتعد دراسة أُرِيل فاينرايش **Uriel Weinreich**، التي نشرها في كتاب عام ١٩٥٣م، أقدم الدراسات في هذا المجال، وإن لم يصرح صاحبها بهذا المصطلح الـذي لم يعـرف إلا في مرحلة لاحقة، كما ذكرت من قبل. وفي هذه الدراسة وصف فاينرايش التحجر بأنه النقل المستمر للقواعد **permanent grammatical transfer** أي اسـتمرار المتعلم في نقل قواعد لغته الأم وأنظمتها إلى اللغة الهدف وثباته على ذلك. وبهـذا الوصف حصر فاينرايش أسباب التحجر في نقل المتعلم أنظمة لغته الأم إلى اللغة الهدف، لكنه يعتقد أن هذا النقل المستمر يحدث نتيجة ما أسماه بالتعرف اللغوي المرحلي **bilingual identification**، الذي يحدث لمتعلم اللغة الثانية عندما يعتقد – خطأ – أن أنماطاً معينة في اللغة الهدف تماثل الأنماط المقابلة لها في لغته الأم؛ فيعاملها معاملة الأنظمة المقابلـة لها في لغته الأم؛ فتستقر الأخطاء في هذا المستوى ثم تتحجر[١٢٨]. فالتحجر في

128 Weinreich, U. 1953. Language in Contact. New York: Publication of the Linguistic Circle of New York, No. 1, (Introduction).

نظر فاينرايش إذن نقل خاطئ من أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الهدف؛ بسبب اعتقاد خاطئ بتماثل النمط في اللغتين، والاستقرار على هذا الاعتقاد، واستعماله فترة من الزمان حتى يثـــبت الخطأ. وقد أيَّد فاينرايشَ في ذلك لغويٌ آخر هو مارتينت Martinet الذي قدم لدراسة فاينرايش هذه، لكنه استعمل مصطلح falsely equivalent بدلاً من مصطلح bilingual identification الذي استعمله فاينرايش.

ثم أجـــرى نمسر Nemser دراسة نشرها عام ١٩٦١م، وأفصح فيها عن فهمه للتحجر، وهو مفهوم أشمل من المفهوم الذي اقترحه سلفه فاينرايش، وأوسع منه مجالاً؛ إذ استمده من تفسيره للغة المرحلية، التي يرى أنها نظام مرحلي متوسط ليس من اللغة الأم ولا مـــن اللغـــة الهـــدف، ولكنه نظام يجمع بينهما. والتحجر – كما يراه نمسر في هذه الدراســـة – هو الوجه الآخر للغة المرحلية، بيد أنه يحدث – في نظره – عندما تنحرف كفايـــة المتعلم في اللغة المرحلية وتتوقف عن النمو. وقد عبر نمسر عن مفهومه للتحجر بمصطلح النظــــــــام المتوسط intermediate system، ويرى أن هذا النظام ثابت في مستوى معين لدى متعلم اللغة الهدف؛ لا يتعداه إلى مستوى أفضل منه، ولا يصل إلى مـــستوى الناطقين باللغة(١٢٩). وقد انتُقِد نمسر في هذا التفسير العام للتحجر ومساواته باللغـــة المـــرحلية؛ لأن هـــذا التفسير يعني أن التحجر يشمل كلاً من التحجر السلبي والتحجر الإيجابي، وهذا مفهوم لا يقره نمسر نفسه في عدد من دراساته (١٣٠).

غـــير أن دراســـات لاري ســـلينكر، التي عرفت منذ ما يزيد على ثلاثة عقود

129 Nemser, W. 1961. "Hungarian phonetics experiments." American Council of Learned Societeis Research and Studies in Uralic and Altaic Languages, Project 32.

130 Nakuma, C. A New Theoretical Acount of Fossilization, Op. Cit., PP. 3, 4.

ونشرها تحت عنوانات مختلفة، أهم الدراسات وأشهرها في تعريف التحجر وبيان طبيعته وشـــرح أســـبابه، بل إنها البداية الحقيقية لنشأة هذا المصطلح واستقلاله في ميدان تعليم اللغـــات الأجنبـــية. فالدراسة المهمة التي نشرها في عام ١٩٧٢م، بعنوان اللغة المرحلية **Interlanguage**، تـــضمنت تعـــريفاً بالتحجر بوصفه أهم سمات اللغة المرحلية، حيث وصـــف فـــيها الأبنـــية المتحجـــرة بأنها أهم مكونات اللغة المرحلية، وأولاها بالدراسة والتحلـــيل. وفي هذه الدراسة عرف سلينكر التحجر تعريفاً لا يزال الباحثون يقتبسون مـــنه، ويعتمدون عليه في تعريفهم للتحجر، وقد أوردت هذا التعريف في المبحث الخاص بتعـــريف التحجـــر. ولقـــد أفصح سلينكر في هذه الدراسة عن رأيه في طبيعة التحجر، وفـــسره تفسيراً لغوياً نفسياً؛ فبين أن الأبنية المتحجرة لا تزال ممثلة في الدماغ، ومحفوظة في مراكـــز لغوية معينة ضمن آلية أسماها: آلية التحجر **fossilization mechanism**، وافتـــرض أن هـــذه الأبنية تقع ضمن ما أسماه بالأبنية النفسية الكامنـــــة (في الدماغ) **The latent psychological structures**، الـــتي فـــرق بينها وبين ما أسماه بالأبنية اللغـــوية الكامنة (في الدماغ) **The latent language structures**. فالأبنية النفسية الكامـــنة هي المسؤولة عن التحجر لدى متعلمي اللغات الأجنبية وبخاصة الكبار منهم، والأبنـــية اللغـــوية الكامنة هي المسؤولة عن اكتساب اللغة اكتساباً سليماً وبخاصة لدى الـــصغار وبعض الكبار الذين استطاعوا إثارة هذه الأبنية واستغلالها وتنميتها. وقد أطلق على النوع الأول مصطلح وحدة بيلغوية **interlingual unit**.[١٣١] وهذه الوحدة – في نظر سلينكر – كامنة في الدماغ لدى كل متعلم للغة غير لغته الأم، تؤثر في اكتسابه لغةً ثانـــية غـــير لغـــته الأم، مهما كان عمره، سواء أتلقى دروساً في برنامج لتعلم اللغة أم اكتـــسب اللغة بطريقة طبعية، وتمثل المراحل اللغوية الثلاث: اللغة الأم، واللغة المرحلية،

---

131 Selinker, L. Interlanguage, Op. Cit., P. 211.

واللغة الهدف. وبناء على ذلك ذكر سلينكر خمسة عوامل رئيسة تسبب التحجر، وهي: النقل من اللغة الأم، وانتقال أثر التدريب في اللغة الثانية، واستراتيجيات التعلم في اللغة الثانية، واستراتيجيات التواصل باللغة الثانية، والمبالغة في التعميم(١٣٢).

ولا بــد مــن الإشــارة في هذا المقام إلى أن دراسة سلينكر هذه دراسة تأملية spaculative study، تــدخل ضــمن آرائه النظريــة الفلسفية في اللغة المرحلية؛ إذ لم يعــتمد فــيها علــى معلومات لغوية ميدانية من متعلمين للغة معينة. ولا غرو في ذلك؛ فمعظــم دراسات التحجر، التي نشرت في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، آراء وتــأملات نظرية مستمدة من تحليل الأخطاء وتفسيرها، والتدخل اللغوي، بيد أن تلــك الآراء، وبخاصــة آراء سلينكر، أصبحت أساساً للبحث في هذه الظاهرة، قبل أن تنشر الدراسات الميدانية التطبيقية.

وخصص سلينكر فصلاً قصيراً للحديث عن التحجر، في كتابه الذي نشره عام ١٩٩٢م بعــنوان: Rediscovering Interlanguage، وبيَّن فيه أن التحجر ظاهرة طبعــية شــبه حتمية، تمر بها الغالبية العظمى من متعلمي اللغات الأجنبية، وأن حصول المتعلم على كفاية في اللغة الهدف شبيهة بكفاية الناطقين بها أمر نادر الحدوث(١٣٣). وقد اســتدل علــى ذلــك بالمــادة اللغــوية للدراسة التي نشرتها الباحثة جاكلين شاختر Jacquelyn Schachter عام ١٩٩٠م، بيد أن سلينكر قد بالغ في حكمه، ولم يوضح درجة الكفاية التي ينبغي أن يصل إليه متعلمو اللغة.

---

132 Ibid., P. 215.

133 Selinker, L. 1992. Rediscovering Interlanguage. New York: Longman, PP. 251-253.

ثم قـــدم ســـلينكر تفسيراً للتحجر وبيان أسبابه من خلال أنموذج أسماه: مبدأ التأثيرات المتعددة **(MEP) Multiple Effects Principle**، وذلك في دراسة نشرها هو وأوشا لاكشامانان **Usha Lakshamanan** عام ١٩٩٢م[١٣٤]، بهدف التوفيق بين الـــنقل من اللغة الأم والتحجر. وتتلخص وظيفه هذا الأنموذج في إمكان استعماله أداة للتنـــبؤ باســـتقرار لغة المتعلم ووقوع التحجر إذا تزامن نقل أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الهـــدف مـــع عامـــل آخر من العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية في نظر سلينكر؛ كتعميم القاعدة، وانتقال أثر التدريب، والتبسيط.

وقد فرق سلينكر في عدد من دراساته بين التحجر اللغوي والنمو اللغوي لدى المـــتعلم، علـــى أساس أن الأول مناقض للثاني؛ فربط الأول باللغة المرحلية لدى الكبار، وربـــط الثاني باللغة المرحلية لدى الصغار؛ باعتبار أن التحجر يعني توقف النمو اللغوي، وهـــذا الـــتوقف المألوف لدى الكبار أمر نادر الحدوث في لغة الصغار من متعلمي اللغة الثانية في البيئة الطبعية والحالات العادية. وقد سبقت الإشارة إلى أن التحجر – في نظر ســـلينكر – يعتمد على الأبنية النفسية الكامنة في الدماغ، وأن النمو اللغوي يعتمد على قدرة المتعلم على تنشيط الأبنية اللغوية الكامنة في الدماغ والاستفادة منها.

أمـــا دوجلاس براون **H. Douglas Brown** فقد نظر إلى طبيعة التحجر نظرة لغوية اجتماعيـــــة **sociolinguistic explanation**، وفسره تفسيراً يعتمد على تطبع المـــتعلم بـــثقافة الناطقين باللغة الهدف **acculturation**، بعد أن تتكون لديه الاتجاهات والميول الإيجابية نحو هذه اللغة وثقافة الناطقين بها. ففي دراسة أجراها براون عام ١٩٨٠

---

134 Selinker, L. and Lakshman, U. 1992. "Language transfer and fossilization." In S. Gass and L. Selinker (eds.) Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House, P. 212.

م تبين له من نتائجها أن التحجر يحدث حينما لا يندمج المتعلم في مجتمع اللغة، ولا يتطبع بـــثقافة الناطقين بها، على الرغم من إقامته بين ظهرانيهم؛ وذلك لأسباب دينية أو عرقية أو اجتماعـــية تمنعه من ذلك؛ فيزهد حينئذ في تعلم القواعد النحوية والصرفية والقوانين الاجتماعـــية التي تنظم استعمال اللغة استعمالاً سليماً ومقبولاً، ويكتفي بالحد الأدنى من المعرفة اللغوية، ما دام هذا الحد يكفي لقضاء حاجاته الضرورية [١٣٥]. وقد ذكر براون في هذه الدراسة أن الإرجاع العاطفي السلبي **negative affective feedback** من أهم أسباب التحجر، وأن الإرجاع العاطفي الإيجابي **positive affective feedback** – في نظره – يقي من حدوث التحجر، ويزيله بعد حدوثه؛ لأنه يشجع المتعلم على التواصل باللغة الهدف، والاستمرار في تعلمها، ويدفعه إلى البحث عن الاستعمال الصحيح، وتقبل تصويب الآخرين لأخطائه[١٣٦].

وقـــد بـــنى براون رأيه هذا على رأي ســـابق ذكره كل من فيجيـــــل وأولر **Vigil and Oller** في دراســـة نشـــــراها عـــام ١٩٦٧م، ضمن ما أسمياه بالإرجاع الهامشي الضعيف **extrinsic feedback**. ويعني هذا المفهوم أن قلة تصويب الخطأ لدى المـــتعلم، أو عدم الاهتمام به، يؤدي إلى ثبوته وتحجره، غير أن بعض التصويبات يكون قـــوياً مؤثراً، سلباً أو إيجاباً، وبعضها لا يؤثر في سلوك المتعلم، وربما يشجعه على رفض التـــصويب. بيد أن تفسير فيجيل وأولر أدق وصفاً وأعمق من تفسير براون؛ إذ اقترحا أنمـــوذجاً في خطة ذات أبعاد معرفية عاطفية **cognitive affective dimensions**، بيَّنَا

---

135 Brown, D. 1994. Principles of Language Learning and Teaching. (3rd edition.) Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, P. 181.

136 Brown, H. 1980. "The optimal distance model of second language acquisition." TESOL Quarterly, 14, PP. 157-164.

فـــيها أن الجمـــع بـــين الإرجاع المعرفي الإيجابي المتمثل في تصويب الأخطاء والتنبيه إلى القواعد، والإرجاع الانفعالي الإيجابي المتمثل في التشجيع على الاستعمال السليم – يقي مـــن التحجـــر. أما الجمع بين الإرجاع المعرفي السلبي والإرجاع الإيجابي الإنفعالي فيزيل التحجـــر(١٣٧). لكـــن بـــراون انتقد هذا التفسير؛ لاعتقاده أن فيجيل وأولر قد أغفلا العوامل الداخلية لدى المتعلم(١٣٨).

وقـــريب مـــن تفـــســـير براون للتحجـــر اللغـــوي تفسير باتسي لايتبـــون Patsy Lightbown ونينا سبادا Nina Spada، في دراسة نشرت عام ١٩٩٩م، وهو تفـــسير لغوي اجتماعي يعول كثيراً على المذهب التواصلي The Communicative Approach في تفـــسير أسباب التحجر، بعيداً عن التراكم المعرفي المرحلي لقواعد اللغة الهدف وعناصرها كما هو في التفسير اللغوي النفسي Psycholinguistic Approach ويـــرى لايتـــبون وســـبادا أن التدريس من خلال المذهب التواصلي يقي المتعلمين من التحجـــر، وينمـــي لغتهم باستمرار، أما التدريس من خلال القواعد فلا يمنع التحجر، وكـــذلك الـــتدريس من خلال التدريبات التي تنسى بمجرد هجران التدريب. المهم أن لايتبون وسبادا يريان أن المذهب التواصلي يفيد في منع التحجر(١٣٩).

وأشـــير هنا إلى أن التطبع الثقافي الذي اعتمد عليه براون ولايتبون وسبادا في تفسير التحجر مبني على نظرية التطبع الثقافي Acculturation Theory، أو التثاقف،

---

137 Vigil, N. and Oller, J. 1976. "Rule fossilization: a tentative model." Language Learning, 26, PP. 281-295.

138 Brown, H. Principles of Language Learning and Teaching, Op. Cit., P. 218.

139 Lightbown, P. and Spada, N. 1999. "How languages are learned?" Oxford: Oxford University Press, PP. 120-121.

الـــتي أعلـــنها شومان Schumann في عدد من دراساته التي نشرها في السبعينيات من القرن العشرين، وبيَّن فيها أن نجاح المتعلم في اكتساب اللغة الهدف يعتمد على نجاحه في الانـــدماج الـــثقافي بالناطقين بها[١٤٠]. لكن قياس درجة هذا التطبع على اكتساب اللغة صعب المنال، كما ترى كيرن ليبك Karen Lybeck، التي استنتجت من دراسة أجرتها علـــى تسع من متعلمات اللغة النرويجية لغة ثانية أن درجة الكفاية في نطق أصوات اللغة الهـــدف خير مقياس لمعرفة درجة التطبع الثقافي والاندماج مع الناطقين باللغة؛ بدليل أن الفشل في هذا التطبع يؤثر تأثيراً سلبياً على نطق الأصوات[١٤١].

وعلـــى ضوء التفسير اللغوي الاجتماعي المعتمد على التطبع الثقافي في تفسير أسباب التحجر، أجرت إيما أشيودا Ema Ushioda عام ١٩٩٩م دراسة لمعرفة العلاقة بـــين التطبع الثقافي وتحجر أصوات اللغة الإنجليزية وبعض صيغها وأبنيتها لدى اثنين من اليابانـــيين المقـــيمين في أمريكا بعد أن بلغا مستوى متقدماً في اكتساب اللغة الإنجليزية. وعلـــى الـــرغم مـــن أن الباحثة حللت عدداً من عناصر لغة المتعلمين وصيغها وأبنيتها وقارنتها بدرجات الاندماج الثقافي والمسافة الاجتماعية النفسية بين ثقافة المتعلمين وثقافة اللغـــة الهـــدف، فإن نتائج دراستها لم تظهر علاقة قوية بين التحجر والتطبع بثقافة اللغة الإنجليـــزية مـــن ناحية، ولا بين التحجر والاتجاهات والحاجات من ناحية أخرى. وقد استخلصت الباحثة من دراستها أن نظرية التطبع الثقافي، كما هي لدى شومان وأتباعه،

---

140 Schumann, J. 1978. "The acculturation model for second language acquisition." In R. Gingras. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, PP.

141 Lybeck, K. 2002. "Cultural identification and sound language pronunciation of Americans in Norway." Modern Language Journal, 86, P. 174.

لا تفسر التحجر اللغوي تفسيراً دقيقاً[١٤٢].

وأجرت إلينا دي بريدا كريو **Elena De Preda Creo** عام ١٩٩٠م دراسة في التحجر؛ لتحديد المعوقات التي تحول دون وصول متعلم اللغة إلى كفاية شبيهة بكفاية الناطقين بها. وقد جمعت مادتها من مقابلات مع خمسة وعشرين طالباً من المتفوقين الذين حـــصلوا على كفاية عالية جداً في اكتساب اللغة الإنجليزية لغة ثانية، بعد أن عانوا من التحجـــر في لغـــتهم المرحلية، ثم عالجوه، وتغلبوا عليه في نهاية الأمر. وقد ذكر أولئك الطـــلاب أنهـــم مـــروا بأنماط مختلفة من التحجر، وأنهم لم يصلوا إلى الكفاية التي كانوا يطمحـــون إلـــيها، وهي كفاية الناطقين باللغة، لكنها كانت كفاية كافية لسد حاجاتهم التواصلية والأكاديمية. وذكر أولئك الطلاب أيضاً أن التحجر ظاهرة مباشرة؛ يشعر بها المـــتعلم، ويدرك أنها مشكلة وقع فيها لأسباب نفسية ولغوية واجتماعية، وأن التخلص منها أمر ممكن، لكنه يتطلب جهوداً حثيثة وشاقة[١٤٣].

وأجرى أرجنيس زاباتا **Argenis Zapata** دراسة مسحية عام ٢٠٠١م على عدد المتعلمين الذين عانوا من التحجر في مرحلة من مراحل تعلمهم اللغة الثانية ثم تغلبوا عليه، بينت نتائجها أن أولئك المتعلمين واجهوا عقبات نفسية اجتماعية ثقافية ساهمت في التحجـــر، وكان من أهمها: ضعف الدوافع، وقلة الثقة بالنفس، وندرة الفرص لممارسة اللغة الهدف، والصدمة الثقافية التي واجهوها في مراحل تعلمهم اللغة [١٤٤].

---

142 Ushioda, E. 2000. "Acculturation theory and linguistic fossilization: a comparative case study." (ERIC Document.)

143 De Prada Creo, E. 1990. "The process of fossilization in interlanguage." (ERIC Document.)

144 Zapata, A. 2001. "Overcoming plateaus in second language acquisition." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Kansas.

وعلـــى الرغم من أهمية التطبع الثقافي والتعليم من خلال المذهب التواصلي في الـــوقاية مـــن التحجر لدى الغالبية العظمى من الباحثين، فإن من الباحثين من يرى أن التعليم من خلال المذهب التواصلي قد يكون السبب الرئيس في حدوث التحجر؛ معللاً ذلـــك بـــأن الـــناطقين باللغـــة الهدف غالباً ما يغضون الطرف عن أخطاء الأجنبي ولا يصوبونها، ما داموا يفهمون كلامه؛ فيحمله ذلك إلى الثقة بنفسه، والجزم بصحة كلامه وســـلامة لغـــته؛ فيـــستمر في أخطائـــه؛ حتى تصبح جزءاً من لغته، وتتحجر بصورتها الخاطئة[١٤٥].

لهـــذا رأى عـــدد من الباحثين أن النقص في تدريس قواعد اللغة الهدف، وقلة تـــصويب أخطـــاء المتعلمين من أهم أسباب التحجر. ففي دراسة أجرتها جانيت جراهام **Janet Graham** عـــام ١٩٨١م، على الأخطاء المتحجرة لدى عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية من ذوي التخصصات العلمية المختلفة المقيمين فترة طويلة في الولايات المتحدة الأمريكية – بينت نتائجها أن أولئك المتعلمين كانوا يستعملون صيغاً مبسطة في التواصل مع الناطقين باللغة الإنجليزية وقضاء حاجاتهم اليومية، وأن السمات الشخصية تغلب على هـــذه اللغـــة التي وصفتها الباحثة بأنها لغة هجين، وأن النقص في تدريس القواعد وقلة تصويب الأخطاء هما أهم أسباب هذا التحجر[١٤٦].

وفي دراسة مشابهة في التحجر أجراها بول بتلر تناكا **Paul Butler-Tanak**،

---

145 Butler-Tanaka, P. 2000. "Fossilization: a chronic condition or is consciousness-rasing the cure?" A master dissertation, The University of Birmingham.

146 Graham, J. 1981. "Overcoming fossilized English." Paper presented at the annual Washington area teachers of English to speakers of other languages.

عــام ٢٠٠٠م على عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في اليابان؛ للبحث عن أســباب التحجر وتأثير تدريس القواعد لمنعه وعلاجه. وتبين له أن جهل المتعلم بقواعد اللغــة الهــدف، والاقتــصار على التعليم التواصلي الوظيفي، من أهم أسباب التحجر؛ مستدلاً على ذلك بأن التنبيه المعرفي إلى القواعد، المعروف بمصطلح **consciousness-raising grammar**، الذي اتبعه في دراسته قد ساهم في علاج التحجر (١٤٧).

لكــن دراسات أخرى أظهرت نتائجها أن النقص في تدريس القواعد وتصويب الأخطــاء ليــسا من الأسباب الرئيسة في التحجــر. فقد أجــــــرى لويس مقطش **Lewis Mukattash** دراســــة عام ١٩٨٦م على عدد من الطلاب الأردنيين الذي يــتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في الأردن؛ لمعرفة العلاقة بين شرح القواعد شرحاً مباشراً والتصويب المنظم للأخطاء وعلاقة ذلك بزوال التحجر، لكنه لم يعثر على علاقة قوية بين هذه المتغيرات.

وأيــدت هذه الدراسة دراسة حالة أجراها لاردير **Lardiere** عام ١٩٩٨م، وجمع مادتها خلال ثماني سنوات من متعلم للغة الإنجليزية ناطق باللغة الصينية، واهتم فيها بالــبحث عن العلاقة بين التحجر والتصريف الوظيفي للأفعال الإنجليزية وإنتاج تراكيب نحــوية صحيحة. فقد بينت نتائجها أنه لا علاقة بين التحجر ومعرفة القواعد؛ بدليل أن تعليم الصرف، الذي طبقة لاردير في هذه الدراسة، لم يكسب المتعلمين قدرة على إنتاج جمل نحوية سليمة (١٤٨).

---

147 Butler-Tanaka, P. Fossilization: A Chronic Condition or is Consciousness-Raising the Cure? Op. Cit., P. 48.

148 Lardeire, M. 1998. "Case and tense in the fossilized steady state." Second Language Research, 14/1, P. 1.

وفي دراســـة نـــشرها هيل Hale عام ١٩٨٨م، افترض فيها أن التحجر ربما يحـــدث بسبب التأثير الشديد لبعض قواعد اللغة الأم للمتعلم في اللغة الهدف، حتى إنه يـــصعب محـــوها من اللغة المرحلية. وقد بنى هيل رأيه هذا على مبدأ من مبادئ القواعد الكلية في اكتساب اللغة الثانية يسمى قياس المتغـــيرات parameters فيما يعرف بـــ: Parameter and Setting [١٤٩]، ويطلق على اكتسابه مصطلـــــح parameter settings أي بـــناء المتغيرات وتثبيتها، ويطلق على إعادة تثبيتها في اللغة الثانية مصطلح resetting parameters [١٥٠]. لكن اللغـــويين اختلفوا في هذا المبدأ اختلافاً بيِّناً قدر اخـــتلافهم في القـــواعد الكلـــية نفسها، ومدى توافرها لدى متعلمي اللغات الأجنبية، وإمكان الاستفادة منها في البحث في اكتساب اللغة الثانية [١٥١].

وعلى ضوء نظرية القواعـــــد الكلية Universal Grammar Theory وتفـــسيرها لاكتـــساب اللغة أجرى جورجين Jurgen دراسة عام ١٩٩٧م على بعض الـــصيغ الـــصرفية والأبنية النحوية للتأكد من تفسير الباحثين للتحجر على أنه نمط من الـــتغير اللغـــوي المرحلي الذي تتحكم فيه مبادئ القواعد الكلية. غير أنه شك في هذا التفـــسير، ورأى أنه يصعب الاعتماد على مبادئ القواعد الكلية وحدها في تفسير التغير

---

149 Ibid. P. 1.

150 Hale, K. 1988. "Linguistic theory." in S. Flynn, and W. O'Neil. (eds.) Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordreecht: Kluwer Academic Publishers.

(٤٧) يمكن تصنيف اللغويين في النظر إلى علاقة القواعد الكلية باكتساب اللغة الثانية إلى ثلاثة أصناف: صنف يرى أن القواعد الكلية لا تتوافر لمتعلمي اللغة الثانية البتة (**Clashen, 1988**)، وصنف يرى توافر جوانب معينة منها لدى متعلمي اللغة الثانية دون الجوانب الأخرى (**Schachter, 1988, 1989**)، وصنف يرى توافر هذه المبادئ كاملة لدى متعلمي اللغة الثانية (**White, 1990**).

المرحلـــي في النمو اللغوي في اللغة الثانية، ورأى أن هذا التغير خليط من تأثير القواعد واستراتيجيات التعلم والاتصال[١٥٢].

وفي محاولـــة لاختـــبار بعض الأنظمة الحاسوبية في التعرف على نطق الأصوات المتحجـــرة ومقارنة نتائجها ببعض الآراء حول التفسير النظري للتحجر، أجرى جيفري ريدر **Jeffrey Reader** عام ١٩٩٨م دراسة في اكتساب الأصوات في اللغة الإسبانية لدى عدد من متعلميها لغة أجنبية في ولاية تكساس الأمريكية، بعد بلوغهم الثانية عشرة مـــن العمـــر، مقارناً أداءهم الصوتي بأداء خمسة من الناطقين باللغة الإسبانية. وقد دلت نـــتائج هـــذه الدراســـة علـــى قـــدرة التحلـــيل الحاسوبي الآلي على التعرف الصوتي **phonotecal recognition** علـــى مواطـــن التحجر من خلال مقارنته بنطق الناطقين باللغة، وصعوبة ذلك في التعرف الصوتي الوظيفي **phonological recognition**[١٥٣].

وقد لوحظ أن خلفيات المتعلمين في اللغة الهدف ودراستهم لها قبل قدومهم إلى بلـــد اللغـــة مـــن الأسباب المهمة في حدوث التحجر. ففي دراسة أجراها عبد العزيز العـــصيلي عام ١٤٠٥هـــ، على عدد من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في جامعة الإمام محمـــد بن سعود الإسلامية بالرياض، تبين له من نتائجها أن الطلاب الذين تعلموا اللغة العربية في بلادهم قبل قدومهم إلى بيئتها في المملكة العربية السعودية قد أمضوا عدداً من الـــسنوات الدراسية في الجامعة وهم ينطقون أصوات اللغة العربية لما كانوا ينطقونها في بلادهم، وأن الذين بدأوا تعلمها في المملكة أتقنوا أصواتها على الرغم من قلة حصيلتهم

---

152 Jurgen, M. 1997. "The L2 variety as an I-language." Second Language Research, 13/4, P. 374.

153 Reader, J. 1998. "An acoustic description of the acquisition of Spanish phonetic detail by adult English speakers. Unpublished Ph. D. dessirtation, University of Texas at Austin.

في الجــوانب اللغوية الأخرى؛ كالصرف والنحو والمفردات والدلالة. وقد فسر الباحث هـــذه الظاهـــرة بأن المجموعة الأولى تلقت الأصوات العربية من معلمين ناطقين بغيرها لم يـــتلقوها في بيئـــتها مـــن الناطقين بها؛ فانتقلت الأخطاء الصوتية من أولئك المعلمين إلى طلابهم بصورها المتحجرة؛ بدليل أن المجموعة الثانية لم تمر بهذه التجربة، ولم تتلق إلا لغة سليمة من الناطقين بها(١٥٤).

وقد تنبه إلى أهمية لغة المعلم وعلاقتها بتحجر لغة المتعلمين باحث آخر هو مارجا ستاندر Marga Stander الذي أجرى في عام ١٩٩٨م دراسة في التحجر لدى عدد من متعلمي اللغة الأفريقانية Africaana (لغة جنوب أفريقيا) من الناطقين ببعض اللغات المحلية في جنوب أفريقيا. وقد بينت نتائجها أن الأخطاء المتحجرة في اللغة المرحلية لمعلمي اللغة الهدف تنتقل بصورتها إلى الطلاب من متعلمي اللغة الثانية، فتثبت كما هي وتتحجر كمـــا تحجـــرت في لغـــة أساتذتهم، وتستمر على ذلك في لغة الطلاب الأفريقانية طوال دراستهم في المرحلة الجامعية(١٥٥).

لقد تبين من الدراسات السابقة أن الباحثين اختلفوا في أسباب حدوث التحجر، علـــى الـــرغم مـــن اتفاقهم على تعريفه وبيان طبيعته؛ وذلك بسبب اختلاف مذاهبهم وأهداف دراساتهم. فقد فسر بعضهم التحجر تفسيراً لغوياً نفسياً، وفسره بعضهم تفسيراً اجتماعياً يعتمد على درجة التواصل باللغة الهدف ودرجة الاندماج بالناطقين بها، وفسره

---

(١٥٠) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تأهيل معلمي اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥هـ، ص ١٧٥، ١٧٦.

155 Stander, M. 1998. "The Africaans of L2-teachers in Qwa-Qwa: a fosslized interlanguage." Unpublished thesis, Vista University, South Africa.

آخرون على أساس من النقل من اللغة الأم أو من عادات التعلم التي ورثها المتعلمون في بلدانهم أو مارسوها في بيئة اللغة، وحاول بعضهم تفسيره على أساس من القواعد الكلية في اكتساب اللغة الثانية.

٢-الدراسات في الوقاية من التحجر وعلاجه:

ارتبطت الدراسات في الوقاية من التحجر وعلاجه بالدراسات التي اهتمت بالبحث عن أسبابه؛ لأن معرفة أسباب التحجر تعني إمكان الوقاية منه قبل وقوعه بتحاشي هذه الأسباب، وعلاجه إن وقع؛ وذلك بسد النقص في الجوانب التي يعتقد أنها السبب في ذلك. لذا فإن هذا المبحث سوف يتضمن الإشارة إلى بعض الدراسات التي سبق الحديث عنها في المبحث السابق؛ لاهتمامها بالبحث عن أسباب التحجر والوقاية منه وعلاجه في آن واحد، بالإضافة إلى دراسات أخرى اقتصرت على الوقاية من التحجر وعلاجه فقط.

وعلى الرغم من تنوع الدراسات في هذا الجانب، وتعدد أهدافها، فإنها نتائجها تكاد تجمع على أن الوقاية من التحجر وعلاجه تنحصر في: تدريس القواعد، وتصويب الأخطاء، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة الهدف وثقافة الناطقين بها، والتطبع الثقافي، والتواصل الحقيقي مع الناطقين بها، وتعزيز الثقة بالنفس، والحذر الدائم من الوقوع في التحجر، والبحث عن علاج مناسب لكل حالة من حالاته.

وتعد دراسات لاري سلينكر من أهم الدراسات التي اهتمت بالوقاية من التحجر وعلاجه، وبخاصة دراساته المنهجية التعليمية المتأخرة التي طبق فيها آراءه النظرية في تفسير التحجر وبيان أسبابه. ففي دراسة طبق فيها مبدأ التأثيرات المتعددة (MEP) على استعصاء الأخطاء error resistance، ونشرها عام ١٩٩٩م- بيّن فيها أن بناء

المناهج على ضوء الفهم السليم لهذا المبدأ ربما يساعد في منع حدوث التحجر(١٥٦).

وطبق سلينكر هذا المبدأ – أيضاً – في دراسة حالة لطالبة تايلندية كانت تتعلم اللغـــة النـــرويجية لغـــة ثانـــية في النرويج، أجراها بالاشتراك مع الباحثة زوهونج هان **ZhaoHong Han** عـــام ١٩٩٦م، وأُشير إليها في المبحث السابق. وقد أكد الباحثان، مـــن خـــلال نتائج هذه الدراسة، صحة هذا المبدأ في الوقاية من التحجر(١٥٧). وتوصل سلينكر، في دراسة أخرى طبق فيها هذا المبدأ، إلى أن أفضل أسلوب لمنع وقوع التحجر هـــو التنـــبه إلى الأنماط التي يتوقع أن يلجأ فيها المتعلم إلى نقل أنظمة لغته الأم إلى اللغة الهـــدف، ومحاولة منع الأسباب الأخرى التي يمكن أن تصاحب هذا النقل؛ كانتقال أثر التدريب، والتعميم الخاطئ، والتبسيط، والتأثيرات السلبية للمعلم والمواد التعليمية، ونحو ذلك(١٥٨).

ومـــن الملاحظ أن آراء سلينكر هذه، في الوقاية من التحجر وعلاجه، لا تزال تعـــتمد علـــى تفـــسيراته الأولية للغة المرحلية، التي يؤمن فيها بتأثير اللغة الأم في اللغة المرحلية. ويظهر ذلك جلياً في اهتمامه بالعوامل الخمسة الرئيسة التي تعد – في نظره – أبـــرز سمـــات اللغة المرحلية، وهي – في نظره أيضاً – أهم العوامل التي تفسر التحجر اللغوي.

وطبق وليام أكتن **William Acton**، في دراسة أجراها عام ١٩٨٤م، أسلوباً

156 Selinker, L. 1999. "Error resistance: towards an empirical pedogogy." Language Teaching Research, 3, P. 248..

157 Han, Z. and Selinker, L. 1996. Multiple effects and error resistance: A longitudinal case study. Online Document, Possim.

158 Selinker, L. Error Resistance: Towards an Empirical Pedogogy." Op. Cit., 3, P. 248.

لعلاج التحجر في نطق الأصوات لدى عدد من طلاب المستوى المتقدم في اللغة الإنجليزية لغة ثانية، بيد أنه وجد صعوبة في تغيير نطق الأصوات المتحجرة لدى المتعلمين موضوع الدراسة. واستخلص من ذلك صعوبة معالجة التحجر وإزالته من خلال التعليم المكثف [١٥٩]. ويبدو أن أكتن لم يتنبه إلى الفرق بين الأصوات، التي يصعب علاج التحجر فيها، والجوانب اللغوية الأخرى؛ كالصرف، والنحو، والمفردات والدلالة.

وتضمنت دراسة لويس مقطش التي أجراها على عدد من الطلاب الأردنيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، عام ١٩٨٦م، وأشرتُ إليها من قبل، محاولة لإزالة التحجر بشرح قواعد اللغة الهدف شرحاً مباشراً والتصويب المنظم للأخطاء. لكن مقطشاً وجد صعوبة في إزالة التحجر من خلال هذين العاملين : شرح القواعد، وتصويب الأخطاء[١٦٠].

وتوصل لاردير **Lardiere** إلى نتائج مشابهة لنتائج دراسة مقطش، وذلك في دراسة لحالة جمع مادتها خلال ثماني سنوات من متعلم للغة الإنجليزية ناطق باللغة الصينية، واهتم فيها بالبحث عن العلاقة بين التحجر والتصريف الوظيفي للأفعال الإنجليزية وإنتاج تراكيب نحوية صحيحة. وقد بينت نتائج دراسة لاردير التي نشرت عام ١٩٩٨م أن تعلم الصرف لا يكسب المتعلم قدرة على إنتاج جمل نحوية سليمة، وأنه لا علاقة بين التحجر ومعرفة القواعد[١٦١].

وقد أشرت في المبحث السابق إلى آراء بعض الباحثين في تصويب الأخطاء

159 Acton, W. 1984. "Changing fossilized pronunciation." TESOL Quarterly, 18, PP. 71-85.

160 Mukattash, L. Persistence of Fossilization, Op. Cit., PP. 187-203.

161 Lardeire, M. Case and Tense in the Tossilized Steady State." Op. Cit., 14/1, P. 1.

للــوقاية من التحجر وعلاجه، التي من أهمها ما توصل إليه فيجيل وأولر في الدراسة التي نــشراها عــام ١٩٦٧م، من أن الجمع بين الإرجاع المعرفي الإيجابي المتمثل في تصويب الأخطــاء والتنبــيه إلى القــواعد، والإرجاع الانفعالي الإيجابي المتمثل في التشجيع على الاستعمال السليم – يقي من التحجر. أما الجمع بين الإرجاع المعرفي السلبي والإرجاع الانفعالي الإيجابي فيزيل التحجر(١٦٢).

وقــد استفاد براون من دراسة فيجيل وأولر في دراستيه اللتين أجرى إحداهما عــام ١٩٨٠م(١٦٣) والأخرى عام ١٩٩٤م(١٦٤)، وتوصل من خلال ذلك كله إلى أن الإرجــاع العاطفي السلبي من أهم أسباب التحجر، وأن الإرجاع العاطفي الإيجابي يقي مــن حدوث التحجر، ويزيله بعد حدوثه؛ لأنه – في نظر براون – يشجع المتعلم على التواصــل باللغــة الهــدف، والاستمرار في تعلمها، ويدفعه إلى البحث عن الاستعمال الصحيح وتصويب الآخرين لأخطائه(١٦٥).

وتــبع أولر وفيجل وبراون في ذلك باحثان آخران هما: باتسي لايتبون Patsy Lightbown ونيــنا ســبادا Nina Spada، في الدراســة التي نشراها عام ١٩٩٩م، وذكــرهما مــن قبل، لكن الباحثين الأخيرين اعتمدا كلياً على المذهب التواصلي بوصفه ســبباً مهماً لوقاية المتعلمين من التحجر وتنمية لغتهم باستمرار، خلافاً لتدريس القواعد الــذي لا يقي من التحجر ولا يعالجه – في نظر الباحثين – وكذلك التدريس من خلال

---

162 Vigil, N. A. and Oller, J. W. Rule Fossilization. Op. Cit., PP. 281-295.

163 Brown, D. The Optimal Distance Model. Op. Cit., Possim.

164 Brown, D. Principles of Language Learning and Teaching. Op. Cit., P. 181.

165 Brown, D. The Optimal Distance. Op. Cit., Possim.

التدريبات الشكلية التي تنسى بمجرد هجران التدريب(١٦٦).

وفي الدراسة التي أجراها أرجنيس زاباتا **Argenis Zapata** عام ٢٠٠١م على عـــدد مـــن المتعلمين الذين عانوا من التحجر في مرحلة من مراحل تعلمهم اللغة الثانية، وأشرت إليها من قبل، بيَّنَت نتائجها أن ثمة عدداً من الأساليب المفيدة في علاج التحجر، منها: شعور المتعلم بالتحجر، والاعتراف بوجوده في لغته، والحذر من الوقوع فيه في كل مـــرحلة، وعزمه على تطوير لغته وتنمية مهاراته فيها، وتحويل اتجاهاته السلبية نحو اللغة الهـــدف وثقافة الناطقين بها إلى اتجاهات إيجابية، ثم التفاعل مع الناطقين باللغة في مواقف طبعية مختلفة. ومنها الخوض في غمار اللغة الهدف بعزيمة صادقة وإيمان بالقدرة على حل المـــشكلات التعليمـــية، وتقوية الحوافز، وتعزيز الثقة بالنفس، والحرص على الإرجاع، وتـــصويب الأخطاء، والاستفادة من التجارب الإيجابية والسلبية، والتنبه إلى قواعد اللغة والقوانين الاجتماعية التي تحكم استعمالها(١٦٧).

وأجـــرت سوزانا ساتيللو **Susana Sotillo** دراسة حالة لمرضة أجنبية كانت تعمـــل في أحـــد المستشفيات الأمريكية مدة عشرين عاماً؛ فحللت حاجاتها التواصلية الوظيفـــية، وقارنـــتها بمـــستوى تقدمها في اللغة الإنجليزية، ثم وضعت برنامجاً يلبي تلك الحاجات، مستعينة بمدخل العلاقة الوظيفـــية بالتعلـــم **Job-related approach**. وقـــد بينت نتائج الدراسة أن هذا المدخل قد وقى المتعلمة من تحجر كثير من أبنية اللغة الإنجليزية في لغتها المرحلية، وعالج ما لديها من أبنية متحجرة، وقربها من كفاية الناطقين

166 Lightbown, P. and Spada, N. How Languages are Learned? Op. Cit., PP. 120-121.

167 Zapata, A. Overcoming Plateaus in Second Language Acquisition. Op. cit.

باللغة الإنجليزية، واستخلصت الباحثة أن هذا المدخل الوظيفي من أفضل الوسائل للوقاية من التحجر ومعالجته [١٦٨].

وفي دراســـة مشابهة لدراسة ساتيللو، أجرت جانيت جراهام دراسة أخرى عام ١٩٩٠م رصـــدت فيها النمو المرحلي لستة من المهندسين الآسيويين العاملين في إحدى المؤسسات الأمريكية، مدة عشر سنوات، ووضعت لهم برنامجاً تعليمياً مكثفاً؛ شمل جميع المهارات الأصلية والفرعية، وأنشطة التدريس وإجراءاته، واستخدمت الباحثة فيه وسائل الـــتدريس وتقنـــياته. وكانت قد سجلت مستوى المتعلمين في بداية البرنامج، وحللت حاجـــاتهم التواصـــلية، وسجلت أحاديثهم ونتائج اختباراتهم الدورية في فهم المسموع والكـــلام والقـــراءة والقواعد، ثم قومتها في نهاية البرنامج. واستنتجت الباحثة من هذه الدراســـة أن معالجة التحجر يتطلب استعمال جميع الأساليب والأنشطة المتاحة، وتنويعها وتكثـــيفها، والاهتمام بالقواعد وتوجيه المتعلمين إلى تطبيقها والاستفادة منها في مراقبة أحاديثهم، وتقوية دوافعهم، وزرع الثقة في نفوسهم[١٦٩].

أما دراسة بول بتلر تناكا، التي سبق الحديث عنها في المبحث السابق، فقد طبق فـــيها تـــدريس القواعد للتأكد من قدرته على الوقاية من التحجر وعلاجه، وتبين له أنه يمكـــن علاج التحجر من خلال التنبيه المعرفي إلى القواعد **consciousness-raising**

---

168 Sottilo, S. 1987. "The impact of Job-related instruction on language use: the case of a long-term resident second language learner." Paper presented at the Annual Meeting of the linguistic Society of America. San Francisco, CA.

169 Graham, J. 1990. "Changing fossilized speech: what does it take?". Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of Eglish to speakers of other Languages (24th, San Francisco, CA, March 1990).

grammar. بيد أنه استنتج أن هذا العلاج يفيد في التعليم الفردي أكثر مما يفيد في التعليم الجماعي(١٧٠).

بالإضافة إلى هذه الدراسات ثمة دراسات متنوعة، أجري معظمها في التسعينيات من القرن العشرين، وجمعت بين البحث عن أسباب التحجر والوقاية منه وعلاجه لدى متعلمي اللغات الأجنبية من ذوي المستويات المتقدمة؛ بهدف الوصول إلى الأسباب التي تحول دون حصول متعلمي اللغة على كفاية شبيهة بكفاية الناطقين بها، والبحث عن علاج لذلك. وقد توصل كثير من الباحثين في هذا المجال إلى أنه يصعب على البالغين من متعلمي اللغة الوصول إلى مستوى الناطقين بها، وبخاصة في نطق الأصوات. من تلك الدراسات دراسة باردوفي هارلينج وبوفمان **Bardovi-Harling and Bofman**، التي حللا فيها أخطاء مجموعة من متعلمي اللغة الإنجليزية في المستوى المتقدم من الناطقين بأربع لغات، ونشراها عام ١٩٨٩م. وقد بينت نتائج هذه الدراسة تقدم المتعلمين في الجوانب النحوية التي اقتربوا فيها من كفاية الناطقين باللغة، لكنهم لم يستطيعوا الوصول إلى هذه الدرجة في الجوانب الصرفية(١٧١).

ومنها دراسة مايكل لونج **Michael Long** التي نشرها عام ١٩٩٠م، واستنتج منها أن البالغين من متعلمي اللغة الثانية لا يمكن أن يصلوا فيها إلى درجة شبية بكفاية الناطقين بها؛ بسبب عوامل عضوية بيولوجية تتمثل في تصلب مناطق اللغة في الدماغ نتيجة البلوغ، بيد أنه أشار إلى هذا التصلب يختلف باختلاف المتعلمين، وتتفاوت

170 Butler-Tanaka, P. Fossilization: A Chronic Condition or is Consciousness-Raising the Cure?, Op. Cit., P. 248-250.

171 Bardovi-Harling, K. and Bofman, T. 1989. "Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners." Studies in Second Language Acquisition, 11, P. 30.

مستوياته بحسب المستويات اللغوية من أصوات وصرف ونحو ومفردات ودلالة[١٧٢].

الدراسة التطبيقية الميدانية

١- عينة الدراسة:

عينة هذه الدراسة مائة طالب وطالبان، كانوا يتعلمون اللغة العربية لغة ثانية في قـــسم اللغـــة العربية والعلوم الإسلامية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلامية بالـــرياض في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الجامعـــي ١٤٢٤هـــ/١٤٢٥هـــ. وهؤلاء يمثلون المستوى المتقدم في تعلم اللغة العربية؛ فقد أنهوا الدراســـة في المستوى الرابع من الإعداد اللغوي. وهذه العينة تمثل مجتمع الدراسة الذين هـــم متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في المستويات المتقدمة في معاهد تعليم اللغة العربية في جامعات المملكة العربية السعودية وفي غيرها من الجامعات العربية ذات البرامج المشابهة. وقد اختير طلاب المستوى المتقدم لأنهم أنهوا مرحلة دراسة اللغة العربية لغة ثانية؛ وهذا مما يساعد على معرفة أن معظم الأخطاء الشائعة لدى غالبيتهم ليست أخطاء نمو مرحلي وإنما هي أخطاء متحجرة.

٢- المادة العلمية:

جمـــع الباحث مواد هذه الدراسة من ثلاثة مصادر، هي: كتابات سابقة، وكتابة تعبيرية، واستبانة، وفيما يلي وصف موجز لهذه المصادر الثلاثة وأدوات جمعها:

أ- الكتابات السابقة: وهي كتابات كثيرة متفرقة جمعها الباحث لعدد كبير من متعلمـــي اللغة العربية لغة ثانية؛ بعضها حر، وبعضها موجه أو مقيد، كتبها طلاب عينة

---

172 Long, M. 1990. "Maturational constraints on language development." Studies in Second Language Acquisition, 12, P. 74.

الدراســـة وغيرهم من طلاب المستويات المتقدمة في برامج تعلم اللغة العربية لغة ثانية في المملكـــة العربية السعودية خلال سنوات سبقت إجراء الدراسة الحالية. والهدف من جمع هـــذه الكتابات تحديد الأخطاء الشائعة لدى طلاب المستويات المتقدمة من متعلمي اللغة العـــربية تحديداً مبدئياً، ومقارنتها بالأخطاء المتحجرة لدى عينة الدراسة؛ لتمييز الأخطاء المرحلية من الأخطاء المتحجرة.

ب- الكتابة التعبيرية: وهي تعبير كتابي حر؛ غير موجه نحو استعمال محدد، ولا مقـــيد بمفردات ولا تراكيب معينة. لكن طلاب عينة الدراسة، البالغ عددهم مائة طالب وطالبين، قد طُلب منهم الكتابة في موضوع حول الكليّة التي يرغب المتعلم الالتحاق بها، والتخصص الذي يرغب التخصص فيه بعد تخرجه من معهد تعليم اللغة العربية، وأسباب اختـــيار هذا التخصص، وبيان أهميته في حياته الخاصة وما يقدمه لأبناء بلده. وقد طُلب من الطلاب الكتابة في هذا الموضوع، خلال ساعة واحدة، كتابة عفويـــة دون مراجعة ولا تـــصحيح ولا ســـؤال ولا توجيه؛ بهدف الكشف عن الأداء العفوي للطالب الذي يـــشبه الأداء الكلامي الشفوي، وضُمِّن الموضوعُ عدداً من العناصر الرئيسة؛ لمساعدة الطالب في الكتابة عنه.

ج- الاســـتبانة: وهـــي مجمـــوعة من الأسئلة التي طلب الباحث من الطلاب الإجابـــة عنها بدقة؛ لربط ما ورد فيها من معلومات عن سيرة الطالب وخلفياته اللغوية والتعليمـــية- بأدائـــه في التعبير الكتابي؛ بهدف الوقوف على أسباب التحجر لدى عينة الدراسة، والبحث عن الوسائل المناسبة لمنع حدوثها في لغة متعلمي اللغة العربية، واقتراح الأساليب المناسبة لمعالجتها. والاستبانة مكونة من خمسين سؤالاً، موزعة على أربعة أجزاء رئيسة، هي:

الجـــزء الأول: معلـــومات شخـــصية عن الطالب: عمره، وبلده، ولغته الأم، ومستواه التعليمي في بلده، واللغات الأخرى التي يجيدها ...

الجـزء الثاني: معلومات عن خلفيته في اللغة العربية السابقة لالتحاقه في معهد تعليم اللغة العربية، والأساليب التي كانت تُعلم بها اللغة العربية في بلده.

الجـزء الـثالث: أسـاليبه في تعلم اللغة العربية بعد وصوله إلى المملكة العربية السعودية وبداية تعلمه اللغة العربية فيها.

الجزء الرابع: أسئلة تقويمية ذاتية: وهي مجموعة من الأسئلة تتعلق بنظرة الطالب إلى نفسه ولغته العربية، وتقويمه لأساليبه في تعلم اللغة العربية وفهمها واستعمالها، ورأيه في أسباب وقوعه في الأخطاء وتحجرها وأساليب منعها ومعالجتها.

وقد جمع الباحث مواد الاستبانة ومعلوماتها الأولية من نتائج الدراسات السابقة في التحجر، وأضاف إليها ما يراه مهماً من معلومات شخصية وخلفيات لغوية وتعليمية وتقـويم ذاتي، ثم نظمهـا بأسلوب يجمع بين الأسئلة المحددة والأسئلة المفتوحة ويشمل الموضوعات الرئيسة في التحجر التي تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عنها.

٣- خطوات جمع المادة:

بـدأ الـباحث في إعـداد المواد الأولية عن طلاب المستوى المتقدم منذ بضع سـنوات، وبخاصـة مـادة الأداة الأولى، وهي الكتابات السابقة، التي أصبحت أساساً لـتحديد مـراحل جمع المواد الأخرى وخطواتها. وسار جمع مادة هذه الدراسة بأدواتها الثلاث على النحو الآتي:

أ- جمع الباحث عدداً من كراسات التعبير وأوراق الإجابات في اختبارات نهاية الفـصل الدراسي لعدد كبير من طلاب المستوى المتقدم في التعبير الكتابي في معهد تعليم اللغة العربية خلال عدد من الفصول الدراسية في السنوات السابقة لهذه الدراسة، إضافة

إلى مدونات في تحليل الأخطاء؛ كمدونة جامعة أم القرى[١٧٣].

ب- اختار موضوعات التعبير السابقة التي لا تقل عن صفحة واحدة، وتكوِّن – في الوقت نفسه – موضوعاً واحداً مستقلاً غير علمي ولا مقيد بقواعد نحوية أو صرفية، ولا تكون في شكل أسئلة وأجوبة منقولة من موضوعات سبقت دراستها في مقررات أخرى.

ج- حلل النصوص المختارة واستنبط منها الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى غالبية الطلاب، وهي الأخطاء التي بلغ تكرارها ست مرات أو أكثر.

د- جمع هذه الأخطاء وصنفها في موضوعات نحوية وصرفية، سوف تذكر في نتائج الدراسة.

هـ- جمع الطلابَ (عينة الدراسة) في قاعة واحدة، وطلب من كل طالب الكتابة في الموضوع السابق ذكره خلال ساعة واحدة فقط.

و- وزع الاستبانة على الطلاب، بعد نهاية الكتابة التعبيرية، وطلب منهم الإجابة عنها مباشرة؛ ليتمكنوا من الاستفسار عما خفي عنهم، ويتأكد الباحث من فهمهم لمحتوياتها.

٤- تحليل المادة:

تنوعت أساليب تحليل مواد هذه الدراسة لتنوع مصادرها، بيد أنه يمكن تصنيف تحليل هذه المواد إلى صنفين: تحليل أولي مبدئي، وتحليل كامل مفصل. فمواد الأداة

(٦٩) جامعة أم القرى. الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ، ص ١٦٣-٣٣٩.

الأولى، وهـــي الكـــتابات السابقة حُللت تحليلاً أولياً؛ فاقتُصر على استخراج الأخطاء الـــشائعة التي مهدت لتحديد الأخطاء المتحجرة في الكتابات التعبيرية. أما مواد الأداتين الثانـــية (الكـــتابات التعـــبيرية) والثالثة (الاستبانة). فقد حُللت تحليلاً كاملاً ومفصلاً. والسبب في الاقتصار على تحليل الكتابات السابقة تحليلاً أولياً أنها ليست هدفاً في ذاتها، ولتعذر ربط معلومات الاستبانة بمعلومات الكتابات السابقة؛ لغياب الغالبية العظمى من أصحاب تلك الكتابات، ولأن عدد أفراد عينة الدراسة كاف لجمع المعلومات المطلوبة، وإن كانـــت غـــير كافية – وحدها – لمعرفة الأخطاء المتحجرة وتصنيفها. وقد حللت معلومات الأداتين الثانية والثالثة تحليلاً وصفياً، وسار التحليل وفق الخطوات الآتية:

أ- تحديـــد الأخطـــاء الصرفية والنحوية الشائعة في الكتابات السابقة، وجمعها، وتصنيفها، ووضعها في جداول.

ب- تـــصحيح أوراق التعـــبير في الكـــتابات التعبيرية لطلاب عينة الدراسة، وتـــصنيف الطـــلاب حسب درجاتهم فيها إلى ثلاث فئات: متفوقين، ومتوسطين، وغير متفوقين.

ج- تـــصنيف أخطاء طلاب العينة في الكتابات التعبيرية، ووضعها في جداول مـــرتبة حسب شيوع موضوعاتها الصرفية والنحوية، بصورة شبيهة بجداول الأخطاء في الكتابات السابقة.

د- تحديـــد الموضوعات التي ورد تحجرها، وتمييز الأنماط المتحجرة تحجراً مؤقتاً من المتحجرة تحجراً نهائياً.

هـــ- تحليل إجابات الطلاب عن أسئلة الاستبانة، وتحديد أهم نتائجها للتوصل إلى أهم الأسباب التي اتضحت علاقتها بالتحجر.

و- ربـــط الأخطاء المتحجرة لدى كل مجموعة من الطلاب بإجاباتهم عن أسئلة

الاستبانة.

ز- الاستعانة بالنتائج الواردة في الفقرة السابقة (و) لمعرفة أسباب التحجر.

ح- تصنيف الأسباب المتشابهة للتحجر في مجموعات.

ط- التوصل إلى الأساليب المناسبة لوقف التحجر قبل وقوعه، واقتراح الوسائل المناسبة لعلاجه، وذلك على ضوء نتائج الاستبانة وما قدمته الدراسات السابقة في هذا الموضوع.

نتائج الدراسة:

ثمة ثلاثة أصناف من النتائج في هذه الدراسة؛ وذلك بسبب تنوع مصادر موادها، وهي: نتائج الكتابات السابقة، ونتائج الكتابات التعبيرية، ونتائج الاستبانة، وسوف أبينها في الفقرات الآتية.

أولاً: نتائج الكتابات السابقة:

تبين من نتائج الكتابات السابقة لمتعلمي اللغة العربية في المستويات المتقدمة كثرة الأخطاء، وتنوع أنماطها وموضوعاتها، غير أن أخطاءهم الصرفية والنحوية كانت على النحو الآتي:

١- أخطاء في استعمال أداة التعريف (أل) أو الألف واللام.

٢- أخطاء في التعدي واللزوم.

٣- أخطاء في استعمال حروف الجر.

٤- أخطاء في الإعراب، أو الحالة الإعرابية.

٥- أخطاء في التذكير والتأنيث.

٦- أخطاء في المطابقة بين العناصر التي تجب فيها المطابقة.

٧- أخطاء في استعمال الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

٨- أخطاء في الإضافة، والخلط بينها وبين النعت.

٩- أخطاء في صيغ الأفعال وأزمنتها وصيغ المشتقات.

١٠- أخطاء في استعمال ألفاظ العموم، مثل: بعض، وكل.

ثانياً: نتائج الكتابات التعبيرية:

علـــى الـــرغم من أن جميع أفراد عينة الدراسة قد اجتازوا المستوى المتقدم في بـــرنامج الإعـــداد اللغوي، فقد تبين من تصحيح كتاباتهم التعبيرية أن كفاياتهم في اللغة العـــربية كانت متفاوتة؛ إذ أمكن تصنيفهم – حسب درجاتهم في تلك الكتابات – إلى ثلاث فئات رئيسة، هي:

الأولى: المـــتفوقون، وهم الذين حصلوا على درجات من: ٩٠-١٠٠ درجة، وقد بلغ عددهم أحد عشر طالباً.

الثانـــية: المتوسطون: وهم الذين حصلوا على درجات من: ٨٠-٨٩ درجة، وقد بلغ عددهم اثنين وعشرين طالباً.

الثالـــثة: غير المتفوقين، وهم الذين حصلوا على درجات تقل عن ثمانين درجة، ويمثلون أغلبية العينة؛ إذ بلغ عددهم تسعة وستين طالباً.

غير أن الباحث لم يعتمد من أفراد هذه العينة – بفئاتها الثلاث – ولم يحلل منها سوى أوراق أربعة وتسعين طالباً، وهم: عشرة طلاب من المتفوقين، وعشرون طالباً من المتوســـطين، وأربعة وستون طالباً من غير المتفوقين؛ إذ استبعد منهم ثمانية طلاب؛ واحداً مـــن الفـــئة الأولى، واثنين من الثانية، وخمسة من الثالثة؛ لأن هؤلاء لم يجيبوا عن أسئلة

الاستبانة إجابات كاملة.

وقد اتضح من نتائج الكتابات التعبيرية أن الأخطاء المتحجرة لدى عينة الدراسة تشبه الأخطاء الشائعة في الكتابات السابقة لدى طلاب المستويات المتقدمة، بيد أنها تختلف عنها من في الجوانب التالية:

الأولى: أن الأخطاء المتحجرة لم تنتظم في مجموعات متجانسة تجانساً يماثل تجانس الأخطاء الشائعة في الكتابات السابقة، وإنما تفرقت أنماطاً في أبواب صرفية ونحوية، وبخاصة لدى المتفوقين والمتوسطين. فأخطاء التعريف والتنكير[١٧٤] الشائعة في الكتابات السابقة – مثلاً – شملت معظم أنواع هذا الباب، في حين لم يتحجر لدى عينة الدراسة سوى استعمال الألف واللام (أل) زيادة وحذفاً، سواء أكانت معرفة أم غير معرفة.

الثانية: لم يتضح وجود علاقة وثيقة بين نسبة شيوع الخطأ وتحجره تحجراً نهائياً؛ فالأخطاء الأكثر شيوعاً ليست هي الأخطاء المتحجرة لدى المتفوقين والمتوسطين؛ لأن الخطأ ربما يكون شائعاً شيوعاً مرحلياً لدى طلاب المستويات المبتدئة والمتوسطة، ثم يزول بنمو لغة المتعلم، كأخطاء الإعراب مثلاً. وقد يتحجر الخطأ تحجراً نهائياً على الرغم من أن نسبة شيوعه ليست مرتفعة؛ كالخلط بين ما يعود إليه الضمير والإشارة إليه، نحو: نحتاج إلى شيء آخر وهي (وهو) العلوم الدينية؛ فقد تبين تحجر هذا الخطأ لدى عينة الدراسة على الرغم من انخفاض شيوعه في الكتابات السابقة.

الثالثة : لوحظ تدخل interferenece بعض أنظمة اللغة الأم للمتعلمين في

---

(٧٠) استعمل الباحث مصطلح التعريف والتنكير، بدلاً من مصطلح المعرفة والنكرة؛ لأن الأول أيسر من الثاني في تصنيف الأخطاء، ولأن بعض أنواع المعرفة قد صنفت في موضوعات أخرى؛ كالضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، ونحو ذلك.

كــتاباتهم الــسابقة في اللغة العربية، لكن هذا التدخل اختفى أو كاد يختفي من الأنماط المتحجــرة في الكــتابات التعبيرية، أي إن التدخل اللغوي قد ظهر في الأخطاء الشائعة بشكل أو ضح مما هو في في الأخطاء المتحجرة تحجراً نهائياً.

وعلى ضوء تصنيف عينة الدراسة إلى الفئات الثلاث، تبين أن الأخطاء المتحجرة في الكتابات التعبيرية هي الأخطاء الشائعة لدى الفئتين: المتفوقة، والمتوسطة، في كتاباتهم التعــبيرية، وأن الأخطاء الشائعة لدى الفئة غير المتفوقة فقط ليست أخطاء متحجرة في عمــومها، إلا أن يكــون تحجــرها تحجــراً مرحلياً. وبناء على ذلك، صنفت الأخطاء المتحجرة لدى عينة الدراسة في ثماني مجموعات هي:

١- اســتعمال الألف واللام (أل). وقد شمل تحجر الأخطاء فيها جميع أنواعها: الجنــسية، والعهديــة، والموصولة، والزائدة، وظهر التحجر في حذفها من مواضع يجب ذكرها فيها، وذكرها في مواضع يجب حذفها منها. والأمثلة في هذا الجانب كثيرة جداً، وسأكتفي ببعض الأمثلة عن الحذف والزيادة؛ فمن الحذف قول أحدهم: أدعو إلى عقيدة (العقيدة) الصافية، وقول آخر: أرى توسع (التوسع) في مجالات التخصص، ومن الزيادة قــول أحدهم: في بلادنا التشاد، وقول آخر: لأن في الأفغانستان، وقول ثالث: في مدينة الكابل. وتكررت زيادة (أل) في أسماء الدول والمدن التي لا تدخل عليها هذه الأداة في العادة.

٢- استعمال الإضافة. والتحجر في استعمال الإضافة ذو علاقة باستعمال (أل) في المضاف زيادة وحذفاً، دون المضاف إليه. فمن الزيادة إدخال (أل) على المضاف حتى يــبدو اسماً منعوناً، نحو: وهذا في البيوت (بيوت) المسلمين، ومن الحذف حذف (أل) من الاسم المنعوت حتى يبدو كأنه مضاف، نحو: نتعلم بطريقة (بالطريقة) الصحيحة، ونعرف أحكام (الأحكام) الشرعية، ونحو ذلك مما ذكر في الفقرة السابقة.

٣- التعدي واللزوم. وتمثل هذا النمط من التحجر في جانبين رئيسين: أحدهما: صياغة أفعال معينة صياغة خاطئة لتعديتها، نحو: وهذا أرغبني (رغّبني) في التخصص، ونحو: كلية الشريعة تتوفر (تُوَفِّر) معلومات أكثر، ونحو: الجامعة وجدت (أوجدت) منح (المنح) الدراسية، وثانيهما: تحجر في استعمال حرف الجر زيادة وحذفاً، أي إدخال حرف الجر على المفعول به أو حذفه منه خطأ؛ فمن الزيادة إدخال حروف الجر على أفعال تتعدى إلى مفعولها مباشرة دون حاجة إلى حرف جر، نحو: ويستشير بالآخرين (الآخرين)، ومن الحذف حذف حرف الجر حيث يجب دخوله على المفعول به للتعدية، نحو: أفكر الدعوة (في الدعوة) كثيراً، ونحو: يسعدني أن أتحدث رغبتي (عن رغبتي)، وغير ذلك مما سيرد في الفقرة التالية.

٤- استعمال حروف الجر. وتمثل التحجر في ذلك في إثبات حروف جر في مواضع يجب حذفها منها، وحذفها حيث يجب ذكرها. فمن النوع الأول قول أحدهم: إن أكثر من أبناء جنسي لا يعرفون العربية، وقول آخر: لقلة عدد من الذين تخصصوا في الشريعة، وقول آخر: الناس يجهلون عن أحكام الشريعة. ومن النوع الثاني قول أحدهم: لدي رغبة شديدة للالتحاق والاستمرار الدراسة (في الدراسة)، وقول كثير منهم: أما بنسبة أهمية (بالنسبة إلى أهمية) هذا التخصص، وقول أحدهم: سيكون منفعتي ومنفعة المسلمين، أي فيه. وتمثل هذا أيضاً في استعمال حرف جر مكان حرف جر آخر بلا مسوغ، نحو: لا يستطيعون أن يستغنوا بهذه (عن هذه) الكلية، ونحو: أمور الدين وما يتعلق عليها (بها)، ونحو: أكون داعياً بوجه الله (لوجه الله)، ونحو: الأركان التي بني فيها (عليها) الإسلام.

٥- التذكير والتأنيث. وقد تمثل التحجر في عدم التفريق بين المذكر والمؤنث، وظهر هذا جلياً في إسناد الفعل إلى الفاعل تذكيراً وتأنيثاً، نحو: ولا يصح (تصح) عبادته،

وقــد توجد (يوجد) الإنسان، وفي الإشارة إلى المذكر باسم إشارة مؤنث، نحو: هذه هي (هــذا هو) المكان، وفي عود الضمير المؤنث على اسم مذكر، نحو: أهمية هذا التخصص أنها مفيدة (أنه مفيد). وقريب من ذلك تذكير الضمائر التي تعود إلى جمع التكسير، نحو: أمور الدين التي يجب التفقه فيه (فيها)، وتذكير أسماء الإشارة التي تشير إليها، نحو: لأنهم بعــثوني إلى هذا (هذه) الديار. وظهر هذا أيضاً في تأنيث خبر المبتدأ المذكر، نحو: مناخ الــرياض شــديدة (شديد) الحرارة، وتذكير خبر جمع التكسير المبتدأ، نحو: الأسعار في الرياض رخيص (رخيصة) جداً، وغير ذلك مما سيتضح في الفقرة التالية.

٦- المطابقــة. وهي أحكام مفرقة بين عدد من الموضوعات النحوية والصرفية التي تجب فيها المطابقة في عدة جوانب؛ كالجنس والتعيين والعدد والشخص، وذلك على النحو الآتي:

أ- المطابقــة في الجــنس (التذكير والتأنيث). وذلك في عدم المطابقة بين النعت ومنعوته، نحو: في بلدي اختلاف كثيرة (اختلاف كثير أو اختلافات كثيرة)، وبين المبتدأ وخــبره، نحو: أمور الدين مهم (مهمة) في الحياة، وبين الفعل وفاعله في الأسناد، ونحو: أعلن (أعلنت) الحكومة حرية الأديان، وبين الصلة والموصول، نحو: الأعمال الذي (التي) نهى عنه (عنها) الرسول، وبين الضمير ومرجعه، وبين اسم الاشارة والمشار إليه، كما في المثال السابق، وغيره مما ذكر في الفقرة السابقة (٥).

ب- المطابقــة في التعيين (التعريف والتنكير). وظهر التحجر في هذا النمط في عــدم المطابقــة بــين النعت ومنعوته في مواضع مختلفة؛ كحذف أداة التعريف (أل) من المــنعوت المعــرَّف، نحو: وبعض أحكام (الأحكام) الشرعية، وحذفها من المعطوف على معــرف بأل، نحو: سلسلة من الجبال المرتفعة وواسعة (والواسعة)، وزيادتها في المعطوف على نكرة، نحو: أكثرهم هندوس والبوذيون (وبوذيون)، ونحو ذلك مما ذكر في استعمال

(أل).

ج– المطابقة في العدد (الإفراد والتثنية والجمع). وظهر هذا النوع من التحجر في عـــدم المطابقة في العدد بين عناصر لغوية شتى؛ كالإسناد نحو: الناس في بلدي محتاج (محـــتاجون) إلى العقيدة، والشمس والقمر تطلع (تطلعان)، والضمائر، نحو: أتمنى من الله أن يجعلـــنا (يجعلـــني) عالماً، والمسلمون ما زال (مازالوا) قليل، وكذلك أسماء الإشارة، والأسمـــاء الموصـــولة، وقد أوردت أمثلة لها في فقرات سابقة، ولا حاجة لتكرارها هنا. إضافة إلى ذلك ثمة مطابقة في العدد بين الفعل والفاعل مطابقة لا يرى النحويون صحتها، ويـــسمونها لغـــة أكلـــوني البراغيث، وقد شاعت في كتابات أفراد العينة شيوعاً يوحي بتحجرها، نحو: يذهبون (يذهب) المسلمون إلى صلاة العيد.

د– المطابقـــة في الـــشخص (التكلم والخطاب والغيبة). وتمثل هذا النمط من التحجـــر في عدم المطابقة بين ما تجب فيه المطابقة في التكلم والخطاب والغيبة، وهذا لا يظهـــر إلا في الـــضمائر بأنواعها البارزة والمستترة، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وكذلك في إسناد الأفعال، كقول أحد أفراد العينة: وأرغب أن يكون (أكون) فقيهاً، ولا يكون طبيباً إلا تخصصت (تخصص) فيها.

٧– الزيادة والحذف. وقد برزت هاتان الظاهرتان في مواضع وأنماط مختلفة، بيد أن أكثـــرها شيوعاً لدى جميع أفراد العينة تقريباً زيادة بعض الضمائر والموصولات زيادة غير مقبولة، وحذف ضمائر وموصولات أخرى مهمة. فالزيادة وردت كثيراً في استعمال ضـــمائر الفـــصل في مواضـــع لا يصح استعمالها فيها، نحو: حاجة المسلمين إلى من هو يـــصحح عقيدهم، والشيوعيون هم يريدون أن يهدموا الدين، ولأنني إذا أنا خاطبتهم، وفي استعمال أسماء موصولة لا يتطلبها السياق، نحو: كل شيء الذي يرتبط بالدين مهم. أمـــا الحـــذف فشمل حذف ياء المتكلم، نحو: لأن (لأني) منذ عرفت بلدي ..، وضمير المـــتكلمين، نحـــو: نسأل الله أن يبعث (يبعثنا) مع الكرام البررة، وضمير الغائب، نحو:

أدرس الحـــديث لأن (لأنـــه) بعد كتاب الله أصدق الكلام، وضمير الغائبين، نحو: لأن (لأنهم) تركوا التربية الإسلامية، وحذف ضمير الشأن، حتى إن أفراد العينة لم يستعملوا ضـــمير الشأن في مواضع تتطلبه إلا نادراً، على الرغم من استعمالهم أنّ المؤكدة، لكنهم كانـــوا يحذفون منها الضمير، نحو: لأن (لأنه) كما ذكرت من قبل. وقد استعمل بعضهم ضمائر تشبه ضمير الشأن لكنها كانت مؤنثة، مثل: لأنها في بلدي قليل جداً، ومثل: لأنها أجد في نفسي حفظاً. ومن ذلك حذف الاسم الموصول، نحو: نحتاج إلى كل مواد توجد في المملكة، أي: التي توجد، ونحو: الكلية سوف ألتحق بها أصول الدين، أي: التي سوف ألـــتحق بها. إضافة إلى ذلك، شاعت لدى أفراد العينة زيادة ياء النسب وحذفها شيوعاً يـــؤكد تحجرها في لغتهم، نحو: وعلماء الدين الإسلام (الإسلامي)، ونحو: نحن نعيش في جـــزر القمـــرية (القمر)، وحذف أن المصدرية حيث يجب ذكرها، نحو: أقوم بعد (أن) أتخرج من الجامعة.

٨- الأزمـــنة والـــصيغ. ففي الأزمنة ظهر التحجر في الخلط بين أزمنة الماضي وأزمـــنة المـــضارع، خاصـــة في حال دخول أدوات على الأفعال، كقول أحدهم وهو يتحدث عن الزمن الحاضر: في بلدي لم (لا) يوجد علماء، وقول آخر وهو يتحدث عن مستقبله: بعد ما تعلمت (أتعلم) العلم الشرعي سوف أعمل في بلدي. وفي الصيغ تكرر اســـتعمال صـــيغ للأفعال وبعض المشتقات استعمالاً خاطئاً معنى ومبنى، كقول أحدهم: وهـــذا حابط (محبط) لأعمال الإنسان، وقول آخر: العمل الذي سوف أقوم به المدرس (التدريس)، وسأكون مدرساً والدعاة (وداعياً)، وقول ثالث: أدرس لحصول (لتحصيل) اللغـــة العربية من العلماء، ونحتج (نحتاج) في بلدي إلى العلم. إضافة إلى استعمال صيغ مكـــان صـــيغ أخـــرى، كقول أحدهم: مما أثَّر (سبَّب) ضعفاً فيهم، وأثَّر (سبَّب) قلة وجـــودهم في الـــناس، ونحو: ومن صواحبه، أي وما شابهه، ونحو: لأسفر (لأنشر) نور

الإسلام في شرق أسيا.

ثالثاً: نتائج الاستبانة:

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة الاستبانة عدداً من النتائج، وقد أمكن تصنيف هذه النتائج إلى أربعة أصناف رئيسة، هي: معلومات عامة عن المتعلمين، وخلفيات عن المتعلمين في بلادهم، وأساليبهم في تعلم اللغة العربية في بيئة اللغة العربية، وشعورهم نحو أنفسهم في تعلم اللغة العربية، ونظرتهم إلى اللغة العربية وتعلمها. وقد ضُمِّن تحت كل صنف عدد من إجابات أفراد العينة عن أسئلة الدراسة المرتبطة بكل صنف، وذلك على النحو الآتي:

١–معلومات عامة عن المتعلمين:

أ– تبين أن جميع أفراد عينة الدراسة من الشباب، وأن أعمارهم ما بين تسعة عشر عاماً وثلاثة وثلاثين عاماً، ومتوسط أعمارهم ستة وعشرون عاماً.

ب– بدأ معظمهم تعلم اللغة العربية في بلده منذ بلوغه السنة السادسة، في حين لم يبدأ بعضهم تعلمها إلا بعد بلوغه عشرين عاماً، لكن متوسط أعمارهم عندما بدأوا تعلمها كانت أربعة عشر عاماً.

ج– الغالبية العظمى منهم (٩٠٪) قد تلقوا دروساً في اللغة العربية في بلادهم، بدرجات متفاوتة، قبل قدومهم إلى المملكة العربية السعودية والدراسة في المعهد.

د– معظم هؤلاء (٧٠٪) تعلموا اللغة العربية في بلادهم في مساجد، أو حلقات دينية، أو في مدارس إسلامية خاصة، أو في مدارس حكومية عامة تُعلَّم فيها اللغة العربية لغة أجنبية في مقرر منفصل عن لغة التدريس، ولم يدرس أحد منهم اللغة العربية في بلده في مدارس عربية خالصة في مناهجها ومقرراتها.

هـ- لم يتعلم أحد من هؤلاء اللغة العربية في بلد عربي قبل قدومه إلى المملكة العربية السعودية، سوى عدد قليل منهم ممن ينتمون إلى أقطار تعد عربية من الناحية السياسية لا اللغوية؛ كالصومال، وتشاد، وجزر القمر.

و- متوسط دراسة هؤلاء في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ثلاثة وعشرون شهراً.

٢- خلفيات المتعلمين في تعلم اللغة العربية لغة أجنبية في بلادهم:

خلفيات المتعلمين تعني - في هذا المقام - حال تعليم اللغة العربية في بلادهم، وسيرهم في تعلمها، ولغة معلميهم، ومناهجهم ومقرراتهم، وما كانوا يمارسونه من أنشطة ومهارات باللغة العربية قبل وصولهم إلى المملكة. وفيما يلي موجز لهذه الخلفيات:

أ- لغات المعلمين الذين تلقى المتعلمون عنهم اللغة العربية في بلادهم قبل قدومهم إلى المملكة ودراسته في معهد تعليم اللغة العربية. أفاد ٤٠٪ من المتفوقين، و١٠ من المتوسطين، و٦٠٪ من غير المتفوقين، بأنهم تعلموا العربية في بلادهم على أيدي معلمين ناطقين بها. وأفاد ٦٠٪ من المتفوقين، و٨٠٪ من المتوسطين، و٦٨٪ من غير المتفوقين، بأنهم تعلموها على أيدي معلمين ناطقين بلغاتهم الأم. في حين أفاد ١٠٪ من المتوسطين، و٢٦٪ من غير المتفوقين، بأنهم تعلموها على أيدي معلمين ناطقين بلغات أخرى.

ب- المهارات التي كان يمارسها المتعلمون في أثناء تعلمهم اللغة العربية في بلادهم[١٧٥]. ذكر جميع المتفوقين (١٠٠٪)، و٩٠٪ من المتوسطين، و٧٢٪ من غير

(٧١) أنبه هنا إلى أن المتعلم الواحد كان يمارس أكثر من مهارة واحدة في زمن واحد بنسب متفاوتة.

=

المتفوقين، أنهم كانوا يمارسون مهارة القراءة باللغة العربية في بلادهم، يلي هذه المهارة مهارة الاستماع التي كان يمارسها ٧٠٪ من المتفوقين، و٨٠٪ من المتوسطين، و٦٠٪ من غير المتفوقين، فمهارة الكتابة التي كان يمارسها ٧٠٪ من المتفوقين، و٦٠٪ من المتوسطين، و٤٣٪ من غير المتفوقين، ثم مهارة الكلام التي كان يمارسها ٧٠٪ من المتفوقين، و٤٥٪ من المتوسطين، و٤٤٪ من غير المتفوقين.

ج- استمرار المتعلمين في تعلم اللغة العربية في بلادهم أو انقطاعهم عنه. أفاد ٦٠٪ من المتفوقين، و٨٠٪ من المتوسطين، و٤٣٪ من غير المتفوقين، بأن دراستهم اللغة العربية في بلادهم كانت متصلة. أما الباقون، وهم: ٤٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٥٧٪ من غير المتفوقين، فذكروا أن دراستهم للغة العربية كانت متقطعة.

د- استعمال اللغة العربية في وقت مبكر من تعلمها. ذكر ٨٠٪ من المتفوقين، و٨٠٪ من المتوسطين، و٧٣٪ من غير المتفوقين، أنهم بدأوا استعمال اللغة العربية في بلادهم – كلاماً وكتابة – في وقت مبكر من تعلمها. أما الباقون، وهم: ٢٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٢٧٪ من غير المتفوقين، فذكروا أنهم لم يمارسوها في الكلام والكتابة إلا في مراحل متأخرة من تعلمها.

٣- أساليب المتعلمين في تعلمهم اللغة العربية لغة ثانية في موطنها:

أساليب المتعلمين في تعلم اللغة العربية لغة ثانية تعني – في هذا المقام – استراتيجاتهم في تعلم اللغة العربية لغة ثانية في موطنها في معهد تعليم اللغة العربية بالرياض، وقد أمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أ- تواصل المتعلمين باللغة العربية مع الناطقين بها في أثناء تعلمها في المعهد. ذكر

=

٢٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٧٠٪ من غير المتفوقين، أنهم كانوا يمضون أكثر من ساعتين يومياً في الكلام باللغة العربية مع الناطقين بها، وذكر ٤٠٪ من المتفوقين، و٣٥٪ من المتوسطين، و٢٣٪ من غير المتفوقين أنهم كانوا يمضون في الكلام مع الناطقين بها ما بين ساعة وساعتين يومياً، في حين ذكر ٤٠٪ من المتفوقين، و٤٥٪ من المتوسطين، و٧٠٪ من غير المتفوقين، أنهم كانوا يمضون في الكلام مع الناطقين بها أقل من ساعة يومياً.

ب- قراءة المتعلمين في مصادر باللغة العربية غير المواد التعليمية المقررة عليهم.
تبين من إجابات الطلاب عن نوع قراءاتهم الخارجية الحرة باللغة العربية أن ٥٠٪ من المتفوقين، و٤٠٪ من المتوسطين، و ٢٣٪ من غير المتفوقين، يقرأون في الصحف والمجلات، وأن ٥٠٪ من المتفوقين، و٦٥٪ من المتوسطين، و٤٤٪ من غير المتفوقين، يقرأون قراءة حرة في كتب العلوم الشرعية، وأن ٤٠٪ من المتفوقين، و٤٥٪ من المتوسطين، و٣٦٪ من غير المتفوقين، يقرأون قراءة حرة في الثقافة العامة، في حين ذكر ١٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٢٥٪ من غير المتفوقين، أنهم يقرأون في القصص والروايات(٧٢).

ج- وسائل المتعلمين للتأكد من صحة التراكيب التي يستعملونها في اللغة العربية. ذكر ٣٦٪ من المتفوقين، و٣١٪ من المتوسطين، و٢٧٪ من غير المتفوقين، أنهم يسألون الناطقين باللغة العربية إذا احتاجوا إلى استعمال نمط أو تركيب ما وجهلوا حكمه، وأن ٣٦٪ من المتفوقين، و٢٥٪ من المتوسطين، و١٦٪ من غير المتفوقين، يرجعون إلى كتب قواعد اللغة العربية للتأكد من صحة الاستعمال، وأن ١٤٪ من المتفوقين، و٣٤٪ من المتوسطين، و٣٦٪ من غير المتفوقين، يستشيرون زملاءهم من

---

(٧٢) أنبه هنا إلى أن كل متعلم قد يقرأ في أكثر من مصدر واحد بنسب متفاوتة، وأنبه أيضاً إلى أن عدداً منهم قد خلطوا في إجاباتهم عن هذا السؤال بين القصص العربية والقصص غير العربية.

متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى للتأكد من ذلك، في حين يلجأ ١٤٪ من المتفوقين، و١٠٪ من المتوسطين، و٢١٪ من غير المتفوقين إلى وسائل أخرى خاصة للتأكد من ذلك.

د- رغبة المتعلمين في الحديث باللغة العربية على الرغم من الوقوع في أخطاء. ذكر جميع المتفوقين (١٠٠٪)، و٩٥٪ من المتوسطين، و٨٧٪، أنهم يرغبون في الحديث باللغة العربية ويحرصون على ذلك على الرغم من وقوعهم في أخطاء، أما الباقون، وهم ٠٥٪ من المتوسطين، و١٣٪ من غير المتفوقين، فيحجمون أحياناً عن الكلام باللغة العربية خوفاً من الوقوع في أخطاء.

هـ- رغبة المتعلمين في تصويب الآخرين لأخطائهم. أفاد جميع المتفوقين (١٠٠٪)، و٩٥٪ من المتوسطين، و٨٨٪ من غير المتفوقين، أنهم يرغبون في تصويب الآخرين لأخطائهم، ويسعون إلى ذلك ما استطاعوا إليه سبيلاً، سواء في أثناء الكلام أم بعده، أما الباقون، وهم ٠٥٪ من المتوسطين، و١٢٪ من غير المتفوقين، فلا يرغبون في ذلك خاصة في أثناء الكلام.

٤- تقدير المتعلم لنفسه ونظرته إلى تعلم اللغة العربية:

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة الاستبانة مجموعة من الجوانب المهمة المتعلقة بتقدير المتعلم لنفسه، ومعرفته بقدراته، وإحساسه بمشكلاته الحقيقية، ونظرته إلى تعلم اللغة العربية، ونحو ذلك مما يُعتقد أن له علاقة بالتحجر، وهذه الجوانب هي:

أ- شعور المتعلمين بكثرة أخطائهم. ذكر ٤٠٪ من المتفوقين، و٧٠٪ من المتوسطين، و٨٩٪ من غير المتفوقين، أنهم يدركون ما يقعون فيه من أخطاء في لغتهم

المـــرحلية، أما الباقون، وهم: ٦٠٪ من المتفوقين، و٣٠٪ من المتوسطين، و١١٪ من غير المتفوقين، فإنهم يعتقدون أنهم لا يقعون في أخطاء لغوية، أو يقعون فيها بدرجات مقبولة.

ب- شعور المتعلمـــين باستمرار وقوعهم في الأخطاء. ذكر ٣٠٪ من المتفوقين، و١٥٪ مـــن المتوســـطين، و٢٩٪ من غير المتفوقين، أنهم يشعرون باستمرار وقوعهم في أخطاء معينة، أما الباقون، وهم ٧٠٪ من المتفوقين، ٨٥٪ من المتوسطين، و٧١٪ من غير المتفوقين، فيشعرون بأن أخطاءهم لا تتكرر كثيراً في صيغ وأنماط وتراكيب معينة.

ج- معرفة المتعلمـــين أسباب وقوعهم في الأخطاء. ذكر ٨٠٪ من المتفوقـــين، و٨٠٪ مـــن المتوســـطين، و٧٣٪ مـــن غير المتفوقين، أنهم يعرفون أسباب وقوعهم في الأخطـــاء. أما الباقون، وهم ٢٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٢٧٪ من غير المـــتفوقين، فذكـــروا أنهم لا يعرفون أسباب وقوعهم في الأخطاء أو لا يعرفون منها إلا قليلاً.

د- خوف المتعلمين من عدم إتقان اللغة العربية. ذكر جميع المتفوقين (١٠٠٪)، و٩٠٪ من المتوسطين، و٨٠٪ من غير المتفوقين، أنهم لا يخشون عدم إتقان العربية، وأنهم متفائلون في الوصول إلى مستوى في اللغة العربية شبيه بمستوى الناطقين بها. أما الباقون، وهـــم ١٠٪ من المتوسطين، و٢٠٪ من غير المتفوقين، فيشعرون بخيبة الأمل واليأس في بعض الأحيان، ويخافون في أحيان أخرى من توقف لغتهم عن النمو أو ضعفها.

هـــ- شـــعور المـــتعلمين بالتحجر وخوفهم من الوقوع فيه. أفاد ١٠٪ من المتفوقين، و١٠٪ من المتوسطين، و١٦٪ من غير المتفوقين، بأنهم يخشون التحجر في لغتهم المـــرحلية، وأفـــاد ٨٠٪ من المتفوقين، و٦٥٪ من المتوسطين، و٥٣٪ من غير المتفوقين، بـــأنهم لا يخشون الوقوع في التحجر. أما الباقون، وهم ١٠٪ من المتفوقين، و٢٥٪ من

المتوسطين، و٣١٪ من غير المتفوقين، فإنهم لا يعرفون شيئاً عن التحجر، ولا يدرون ماذا سوف يحدث لهم في لغتهم المرحلية.

و- شعور المتعلمين بصعوبة التعبير عما في أنفسهم. أفاد ٣٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٦٠٪ من غير المتفوقين، بأنهم يشعرون بصعوبات في التعبير عما في نفوسهم بدرجات متفاوتة. وأفاد الباقون، وهم ٧٠٪ من المتفوقين، و٨٠٪ من المتوسطين، و٤٠٪ من غير المتفوقين، بأنهم لا يجدون صعوبة في التعبير عما في أنفسهم أو يشعرون بصعوبات قليلة أحياناً.

ز- شعور المتعلمين بصعوبة استعمال اللغة العربية. ذكر ٥٠٪ من المتفوقين، و٣٠٪ من المتوسطين، و٦٢٪ من غير المتفوقين، أنهم يشعرون بصعوبات في استعمال اللغة العربية كلاماً وكتابة، أما الباقون، وهم: ٥٠٪ من المتفوقين، و٧٠٪ من المتوسطين، و٣٨٪ من غير المتفوقين، فإنهم لا يشعرون بصعوبات البتة أو يشعرون بصعوبات قليلة في استعمال اللغة العربية.

ح- شعور المتعلمين بصعوبة التواصل مع الناطقين باللغة العربية. ذكر ٤٠٪ من المتفوقين، و٤٠٪ من المتوسطين، و٧٨٪ من غير المتفوقين، أنهم يعانون من صعوبات في التواصل مع الناطقين باللغة العربية، في حين ذكر الباقون، وهم: ٦٠٪ من المتفوقين، و٦٠٪ من المتوسطين، و٢٣٪ من غير المتفوقين، أنهم لا يعانون من صعوبات في التواصل مع الناطقين باللغة العربية أو يعانون من صعوبات قليلة جداً.

ط- شعور المتعلمين بتحسن لغتهم العربية ونموها في المستوى المتقدم. أفاد جميع المتفوقين (١٠٠٪)، و٨٥٪ من المتوسطين، و٩٧٪ من غير المتفوقين، بأنهم يحسون بنمو لغتهم العربية في المستوى المتقدم وتطورها عما كانت عليه في المستوى السابق له. أما الباقون، وهم ١٥٪ من المتوسطين، ٠٣٪ من غير المتفوقين، فإنهم يشعرون بأن لغتهم

العربية إما متوقفة عن النمو بعد المستوى المتوسط أو تنمو نمواً بطيئاً.

ي- شعور المتعلمين بفهمهم لثقافة الناطقين باللغة العربية. ذكر ٥٠٪ من المتفوقين، و٧٠٪ من المتوسطين، و٥٥٪ من غير المتفوقين، أنهم يفهمون ثقافة الناطقين باللغة العربية التي تمثلها الثقافة المحلية في المملكة العربية السعودية. أما الباقون، وهم: ٥٠٪ من المتفوقين، و٣٠٪ من المتوسطين، و٤٥٪ من غير المتفوقين، فإنهم لا يفهمون هذه الثقافة أو يواجهون صعوبات في فهمها.

ك- شعور المتعلمين بتسامح الناطقين باللغة العربية معهم. ذكر ٩٠٪ من المتفوقين، و٩٠٪ من المتوسطين، و٨٨٪ من غير المتفوقين، أن الناطقين باللغة العربية يتسامحون معهم ويقبلون لغتهم العربية بما فيها من أخطاء، أي إن العرب لا تزعجهم أخطاء الناطقين بغيرها. أما الباقون، وهم: ١٠٪ من المتفوقين، و١٠٪ من المتوسطين، و١٢٪ من غير المتفوقين، فذكروا أن الناطقين بالعربية لا يسامحونهم في أخطائهم.

ل- شعور المتعلمين بفهم الناطقين باللغة العربية لكلامهم. ذكر ٧٠٪ من المتفوقين، و٩٠٪ من المتوسطين، و٨٢٪ من غير المتفوقين، أنهم يشعرون بأن الناطقين باللغة العربية يفهمون كلامهم بسهولة، وذكر الباقون، وهم: ٣٠٪ من المتفوقين، ١٠٪ من المتوسطين، و١٨٪ من غير المتفوقين، أن العرب لا يفهمون كلامهم إلا بصعوبة.

م- شعور المتعلمين بصعوبة فهم قواعد اللغة العربية. أفاد ١٠٪ من المتفوقين، و٥٠٪ من المتوسطين، و٥٦٪ من غير المتفوقين، بأنهم يشعرون بصعوبات في فهم قواعد اللغة العربية التي يدرسونها بدرجات متفاوتة، وأفاد الباقون، وهم: ٩٠٪ من المتفوقين، و٥٠٪ من المتوسطين، و٤٤٪ من غير المتفوقين، بأنهم يفهمون جميع ما يدرسونه من قواعد اللغة العربية ولا يجدون صعوبة في ذلك.

ن – شعور المتعلمين بالحاجة إلى مزيد من تعلم قواعد اللغة العربية. ذكر جميع المتفوقين (١٠٠٪)، و٦٠٪ من المتوسطين، و٧٣٪ من غير المتفوقين، أنهم يشعرون بحاجة إلى مزيد من تعلم قواعد اللغة العربية المقدمة إليهم في مقررات النحو والصرف. أما الباقون، وهم ٤٠٪ من المتوسطين، و٢٧٪ من غير المتفوقين، فذكروا أنهم لا يحتاجون إلى مزيد من تعلم هذه القواعد، وإنما يحتاجون إلى مزيد من التطبيق والممارسة.

س- شعور المتعلمين بالحاجة إلى تعلم قواعد لم تقدم لهم في برنامج تعليم اللغة العربية. ذكر ٨٠٪ من المتفوقين و٨٠٪ من المتوسطين، و٧١٪ من غير المتفوقين، أنهم يشعرون بأن ثمة قواعد مهمة في اللغة العربية يحتاجون إلى تعلمها لكنها لم تقدم لهم في مقررات برامج تعليم اللغة العربية. وذكر الباقون، وهم ٢٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و٢٩٪ من غير المتفوقين، بأن قواعد اللغة العربية التي درسوها كافية، ولا يشعرون بالحاجة إلى قواعد أخرى، وإنما يحتاجون إلى إتقان ما تعلموه وتطبيقه.

ع- شعور المتعلمين بأنهم يدرسون قواعد لا تفيدهم في تعلم اللغة العربية. أفاد ٢٠٪ من المتفوقين، و٢٠٪ من المتوسطين، و ١٤٪ من غير المتفوقين، بأنهم يتعلمون قواعد يشعرون بعدم الحاجة إليها في فهم اللغة العربية واستعمالها. أما الباقون، وهم: ٨٠٪ من المتفوقين، و٨٠٪ من المتوسطين، و٨٦٪ من غير المتفوقين، فيشعرون بفائدة ما يتعلمونه من قواعد بدرجات تتفاوت أهميتها.

تحليل النتائج ومناقشتها:

أظهرت هذه الدراسة عدداً من النتائج المهمة والمفيدة في معرفة الأنماط المتحجرة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وأسباب هذا التحجر التي ربما تساعد

الباحث في اقتراح الأساليب المناسبة للوقاية منه وعلاجه. ويمكن إيجاز هذه النتائج في النقاط الآتية:

١- تبين من كتابات عينة الدراسة أن ثمة أنماطاً وصيغاً وتراكيب في اللغة العربية شائعة التحجر في لغة متعلميها من الناطقين بغيرها، وهي الأنماط المضمنة في المجموعات الثماني التي ذكرت في نتائج الكتابات التعبيرية. وهذه النتيجة تجيب بالإثبات عن السؤالين: الأول، والثاني، من أسئلة الدراسة.

٢- بينت نتائج الاستبانة أن ثمة علاقة بين خلفيات أفراد عينة الدراسة في تعلمهم اللغة العربية في بلادهم ودرجة التحجر في لغتهم العربية الآن، وقد ظهرت هذه العلاقة في عدد من العوامل التي أبينها وأناقشها في النقاط الآتية:

أ- اللغة الأم لمعلمي اللغة العربية في بلد المتعلمين قبل قدومهم إلى المملكة ودراستهم في معهد تعليم اللغة العربية. تبين أن اللغة الأم لمعلم اللغة العربية في بلد المتعلم أبرز العوامل ذات العلاقة بالتحجر إيجاباً وسلباً، وظهر هذا العامل جلياً في العلاقة بين نسبة الذين تلقوا دروساً في اللغة العربية من معلمين ناطقين بها في بلادهم ودرجة التحجر في لغتهم. فقد أثبتت هذه النسبة أن الذين تلقوا اللغة العربية من معلمين ناطقين بها في بداية تعلمها في بلادهم كانوا أقل تحجراً في المستوى المتقدم ممن تلقوها من معلمين ناطقين بلغاتهم الأم أو بلغات أخرى، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أظهرته دراستا العصيلي[١٧٧] وستاندر[١٧٨]. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة اختيار معلم للغة

---

(٧٣) عبد العزيز العصيلي. الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص١٧٥.

العــربية من الناطقين بها، خاصة في السنوات الأولى من تعليمها لغة أجنبية خارج بيئتها؛ لأن المعلــم العربي سيكون هو مصدر الدخل اللغوي السليم في غياب المصادر الأخرى المسموعة والمقروءة، وهو القادر على تصويب لغة المتعلم، ووقايته من التحجر في وقت مبكــر. أمــا معلم اللغة العربية الناطق بلغة المتعلم فغالباً ما يقع في أخطاء تشبه أخطاء المتعلم، فيستقبلها منه المتعلم، ويقبلها المعلم، وربما يكون المعلم الناطق بلغة أخرى، غير اللغــة العربية ولغة المتعلم، أسوأ حالاً من سابقه؛ لجهل الثاني بمشكلات المتعلم الخاصة بلغته.

ب- المهــارات الــتي كان يمارسها المتعلمون في أثناء تعلمهم اللغة العربية في بلادهــم. تــبين من نتائج الاستبانة أن التحجر يرتبط بنوع المهارات التي كان يمارسها المــتعلم في بلده، وبخاصة القراءة التي أظهرت النتائج أنها تحتل المرتبة الأولى؛ لأنها المهارة الوحيدة التي يمكن الاعتماد عليها في غياب المصادر الأخرى للدخل اللغوي، خاصة إذا كــان معلــم العربية من غير الناطقين بها، يلي القراءة الاستماع الذي يعد مصدراً مهماً للدخل اللغوي إذا كان طبعياً سليماً، ثم الكتابة التي يكتشف فيها المعلم الأخطاء الشائعة لــدى طلابه ويعالجها قبل تحجرها، ثم الكلام الذي يجب أن يمارسه المتعلم بإشراف معلم كــفء. وإذا كــان تــرتيب هذه المهارات جاء مخالفاً لترتيبها المعهود في تعلم اللغات وتعلــيمها؛ فــإن السبب في ذلك هو اختلاف بيئة تعلم اللغة لغة أجنبية عن تعلمها لغة ثانــية. وتــشير النتائج أيضاً إلى ضرورة تكثيف هذه المهارات؛ لأنها تبني لغة المتعلم بناء تلقائياً وربما تغني المتعلم عن تعلم كثير من قواعد اللغة تعلماً نظرياً.

=

178 Stander, M. The Africaans of L2-teachers in Qwa-Qwa: a fosslized interlanguage, Op. Cit., (the obstract).

ج- اســتمرار المتعلمين في تعلم اللغة العربية في بلادهم أو انقطاعهم عنه. تبين أن انقطــاع المتعلم عن برنامج تعلم اللغة العربية في بلده فترة أو فترات معينة، أي تعلم اللغــة في فتــرات مــتقطعة، من أهم أسباب حدوث التحجر، وأن استمرار المتعلم في البرنامج مما يسهم في الوقاية من حدوث التحجر. وقد ظهر هذا السبب جلياً؛ لأن جميع المتفوقين، والغالبية العظمى من المتوسطين، كانت دراستهم للغة العربية مستمرة، أما غير المــتفوقين الذين تحجرت لغتهم فإن دراسة كثير منهم لم تكن متصلة. وهذه النتيجة أمر طبعي؛ لأن انقطاع المتعلم عن تعلم اللغة ينسيه كثيراً مما تعلمه، ويحدث خللاً في ترتيب نموه اللغوي، وربما تتحول لغته إلى لغة هجين، ويصعب عليه حينئذ تصويب أخطائه بعد عودته إلى برنامج تعلم اللغة.

د- اســتعمال اللغــة العربية في وقت مبكر من تعلمها. تبين أن استعمال اللغة العربية من تعلمها ليس سبباً لحدوث التحجر في الكتابة التعبيرية. وربما تبدو هذه النتيجة مخالفة لنتائج دراسات سابقة تفيد بأن استعمال اللغة الهدف في الكلام في وقت مبكر من تعلمهــا سبب من أسباب حدوث التحجر، خاصة إذا كان معلمو اللغة من غير الناطقين بها(١٧٩)، ويبدو أن هذا يحدث في الكلام فقط، وأن ممارسة الكتابة التعبيرية في وقت مبكر ربمــا يساعد على تلافي الأخطاء قبل تحجرها إذا تم ضبطه وتنظيمه في برنامج اللغة التي يشرف عليها معلمون أكفاء.

وهذه النتائج (أ-د) تلخص الخلفيات اللغوية وغير اللغوية لأفراد العينة، وتثبت علاقــة الفقــرات الثلاث الأولى منها (أ-ج) بالتحجر، وتجيب عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

---

(٧٥) عبد العزيز العصيلي، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص١٧٥.

٣– تبين من نتائج الاستبانة أن أفراد العينة اتبعوا في تعلمهم العربية لغة ثانية في بلدها أساليب ساهم بعضها في الوقاية من التحجر، وساهم بعضها في حدوثه، وهي:

أ– تواصل المتعلمين مع الناطقين باللغة العربية في بلدهم في أثناء تعلمهم اللغة العربية. على الرغم من أن نتائج الاستبانة تشير إلى أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لا يتواصلون مع الناطقين باللغة العربية في بلدها بما يكفي، فإن المتفوقين ونسب عالية من المتوسطين كانوا يمضون في اليوم ساعات في التواصل مع الناطقين باللغة تفوق ما يمضيه غير المتفوقين، وكلما زادت الساعات التي يمضيها المتعلم في الحديث مع الناطقين باللغة العربية قلت نسبة التحجر في لغته. وهذه نتيجة طبعية متوقعة؛ لأن تلقي اللغة الهدف من الناطقين بها أهم المصادر الموثوقة لاكتسابها، أما التواصل مع متعلميها من الناطقين بغيرها فيعني تداول الأخطاء بين المتعلمين تداولاً يؤدي إلى قبولها واستمرائها، ومن ثم تحجرها. فهذا الأسلوب من أهم الأساليب ذات العلاقة بالتحجر إيجاباً وسلباً.

ب– قراءة المتعلمين في مصادر باللغة العربية غير المواد التعليمية المقررة عليهم. تبين أن عموم أفراد العينة لا يقرأون كثيراً في مواد خارجية باللغة العربية غير مقررة عليهم، على الرغم من أن القراءة الخارجية الحرة، خاصة القراءة الموسعة **extensive reading**، تعد أهم المصادر التي توفر دخلاً لغوياً طبعياً مفهوماً؛ يثري لغة المتعلم، ويتحول إلى لغة مكتسبة. وقد تبين من إجابات الطلاب عن نوع قراءاتهم خارج مقررات الدراسة أن القراءة في الصحف والمجلات العربية أفضل أنواع القراءة وأكثرها فائدة في الوقاية من التحجر؛ لأن لغتها طبعية غير مصنوعة ولا أكاديمية، يليها القراءة في العلوم الشرعية، ثم القراءة في الثقافة العامة، أما القراءة في القصص والروايات فتشير النتائج إلى أن دلالتها عكسية، ويبدو من خلال إجابات أفراد العينة أنهم أخطأوا في فهمهم للمقصود بالقصص؛ إذ أدخلوا فيها ما هو مكتوب بغير اللغة العربية.

ج- وسـائل المـتعلمين للـتأكد من صحة التراكيب التي يستعملونها في اللغة العـربية. معظم التراكيب التي أخطأ فيها أفراد العينة قد درسوا قواعدها بطريقة مباشرة أو غـير مباشـرة؛ لوجودها في مقررات الدراسة، لكن كثيراً منهم لم يتقن القواعد التي تحكـم هذه التراكيب، ولم يكتسبها اكتساباً طبعياً. فإذا احتاج إلى التأكد من الاستعمال الـصحيح لها في الكلام أو الكتابة لجأ إلى مصادر؛ بعضها مفيد، وبعضها غير مفيد. وقد تبين من إجابات أفراد العينة تفاوتهم في المصادر التي كانوا يعتمدون عليها في ذلك، وتبين أن هـذا الـتفاوت مـن أهم العوامل ذات العلاقة بالتحجر. فقد أظهرت النتائج أن استشارة المتعلم للناطقين باللغة العربية، ومراجعته لكتب النحو والصرف أفضل وسيلتين للـتأكد من صحة الاستعمال، وبالتالي الوقاية من التحجر، وأن استشارة المتعلم زملاءه من متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك لجوءه إلى أساليبه الخاصة، من أسوأ الأساليب ومن أهم أسباب تحجر لغته. وتلك نتائج منطقية؛ لأن ما يقدمه الناطقون باللغة الهدف وما تحويه كتب القواعد صحيح لغوياً ومقبول اجتماعياً، أما متعلمو اللغة الهدف الناطقون بغيرها فلن يقدموا للمتعلم أكثر مما يعلمه، وربما أفسدوا عليه ذلك.

د- رغـبة المتعلمين في الحديث باللغة العربية على الرغم من الوقوع في الخطأ. تـشير إجابات أفراد عينة الدراسة إلى أن الغالبية العظمى منهم يرغبون في الحديث مع الناطقين باللغة العربية وغيرهم من الناطقين بغيرها، ولا يخشون الوقوع في الخطأ. بيد أنهم يـتفاوتون في هذه الرغبة تفاوتاً يدل على أن لدرجة هذه الرغبة علاقة بالتحجر. فجميع المـتفوقين والغالبية العظمى من المتوسطين، يرغبون في الحديث باللغة العربية على الرغم مـن الوقوع في الخطأ، أما غير المتفوقين فهم أقل رغبة من الفريقين الأولين. ولا شك في أن لهذه الرغبة علاقة بالتحجر، على الرغم من أن وجهة هذه العلاقة غير واضحة؛ فهل ضعف الرغبة في الحديث سبب في التحجر أم أنه نتيجة لهذا التحجر.

هـ- رغـبة المتعلمين في تصويب الآخرين لأخطائهم. وهذه الرغبة مكملة

للـــرغبة السابقة، المشار إليها في الفقرة (د)، من حيث النسبة والعلاقة بالتحجر، لكنها أوضـــح من سابقتها في وجهته علاقتها بالتحجر. فقد تبين أن الغالبية العظمى من أفراد العيـــنة يـــرغبون في تصويب الآخرين لأخطائهم، لكنهم يتفاوتون في ذلك تفاوتاً يشبه تفـــاوقم في الـــرغبة في الحديث مع الوقوع في الخطأ. ولا شك في أن ضعف الرغبة في تـــصويب الأخطاء يؤدي إلى تحجرها، وأن الرغبة في تصويبها من أهم أسباب الوقاية من التحجـــر ومعالجـــته إن حـــدث؛ لأنها تعني مواجهة المتعلم لمشكلاته، والرغبة في حلها، والبحث عن المصدر الموثوق لذلك وهو الناطق باللغة العربية.

٤- أظهـــرت إجابات أفراد عينة الدراسة أن ثمة جوانب نفسية مهمة في معرفة أســـباب التحجر لدى المتعلم، وبخاصة ما يتعلق منها بنظرة المتعلم إلى نفسه، وإحساسه بمـــشكلاته، ومـــدى قدرتـــه على اكتساب اللغة العربية، وقد ظهرت هذه الجوانب في العوامل الآتية:

أ- شـــعور المـــتعلمين بتحسن لغتهم العربية ونموها في المستوى المتقدم. أفادت الغالبية العظمى من أفراد العينة أنهم يحسون بنمو لغتهم في المستوى المتقدم وتطورها نحو الأفـــضل عما كانت عليه في المستوى السابق له. فبينما أفاد جميع المتفوقين ونسبة عالية مـــن غـــير المتفوقين أنهم يشعرون بأنهم استفادوا كثيراً من دراستهم، وأحسوا بتحسن مستواهم في اللغة العربية، لم يشعر بهذا التحسن سوى ٨٥٪ من المتوسطين. ومقارنة هذه النتـــيجة بمـــا هو معروف في تعليم اللغات الأجنبية، من شعور المتعلمين غير المتفوقين – عادة – ببطء نمو لغتهم في المستوى المتقدم، تثبت وضوح نظرة المتفوقين والمتوسطين إلى أنفسهم، ودقة إحساسهم بمشكلاتهم، وأن ثمة نقصاً ما لدى غير المتفوقين في هذا الجانب؛ ممـــا يعد دليلاً على أن وضوح رؤية المتعلم لنفسه، وشعوره بمشكلاته، مما يسهم في تلافي التحجر وعلاجه إن حدث، وأن النقص في ذلك يسهم في حدوث التحجر.

ب- خــوف المتعلمين من عدم إتقان اللغة العربية. ولهذا الجانب النفسي علاقة بالجانــب الــسابق، المــشار إليه في الفقرة (أ)؛ فقد يثق بعض متعلمي اللغات الأجنبية بقــدرتهم علــى إتقــان اللغة الهدف، لكن بعضهم قد يشعرون بأنهم لن يصلوا إلى هذا المستوى مهما بذلوا من جهود في تعلمها وممارستها، وغالباً ما ينشأ هذا الشعور في بداية تعلم اللغة، ويختفي في المستويات المتوسطة من تعلمها، ثم يظهر مرة أخرى في المستويات المتقدمة، وهذا الشعور بالإحباط أو اليأس من إتقانها يعد من أسباب حدوث التحجر وقد يكــون علامة من علاماته. أي إن شعور المتعلم بعدم قدرته على إتقان اللغة الهدف قد يــؤدي إلى اقتناعه بما وصل إليه من مستوى لغوي، وتوقفه عند هذا الحد، وعدم السعي إلى تطوير لغته. وقد ظهر هذا العامل جلياً في إجابات عينة الدراسة عن خوفهم من عدم إتقان العربية؛ فقد ذكر جميع المتفوقين، والغالبية العظمى من المتوسطين، أنهم متفائلون ولا يخــشون عــدم إتقــان اللغة العربية، أما غير المتفوقين فهم أقل تفاؤلاً؛ إذ لم تتعد نسبة المتفائلين منهم ٨٠٪.

ج- شعور المتعلمين بفهم الناطقين باللغة العربية لكلامهم. تشير إجابات أفراد العيــنة إلى أن معظمهــم لا يشعرون بصعوبات في فهم الناطقين باللغة العربية لكلامهم، لكنهم يتفاوتون في درجة هذا الشعور تفاوتاً قليلاً. وهذا التفاوت لا يدل دلالة واضحة علــى أن لهذا الشعور علاقة حميمة بالتحجر، بقدر ما ينم عن نقص عام في تواصل أفراد العينة مع الناطقين باللغة العربية في المواقف الطبعية، ويدل على جهل غير المتفوقين منهم بحقــيقة هــذا التواصل وطبيعته؛ لأن الناطقين باللغة الهدف غالباً ما يغضون الطرف عن أخطــاء الأجــنبي، ويزداد هذا التسامح كلما ضعفت لغته؛ فيشعر الضعفاء منهم بأن الناطقين باللغة يفهمون كلامهم بسهولة، والواقع خلاف ذلك. ويؤيد هذا الاستنتاج أن نــسبة شعور المتفوقين (٧٠٪) بفهم الناطقين بالعربية لكلامهم أقل من نسبة شعور غير المتفوقين (٨٢٪). بل إن انتشار اللغة العربية الهجــين **pidgin language** بين فئات

العمـــال في دول الخليج العربية، الناتج عن تسامح العرب معهم ومخاطبتهم بهذه اللغة، خير دليل يؤيد هذه النتيجة.

د- شعور المتعلمين بفهمهم ثقافة اللغة العربية. يقصد بهذه الثقافة الثقافة العربية الإسلامية السائدة في البيئة العربية التي تمثلها الثقافة المحلية في المملكة العربية السعودية. وتشير الدراسات السابقة إلى أن درجة فهم المتعلم ثقافة اللغة الهدف مهمة في اكتساب هذه اللغة، ومرتبطة بتحجرها إيجاباً وسلبا[١٨٠]، بيد أن شعور المتعلم بفهمه لهذه الثقافة يعـــتمد علـــى صدق هذا الشعور وحقيقته وقربه من الواقع. فقد يعتقد المتعلم أنه ملم بـــثقافة الـــناطقين باللغة الهدف وهو محق في ذلك، وقد يعتقد ذلك في نفسه لكنه – في الواقـــع – لا يعلم من هذه الثقافة إلا قليلاً. ولا شك في أن هذا الاعتقاد، سواء أكان صـــادقاً أم غـــير صـــادق، ذو علاقة بالتحجر سلباً وإيجاباً. غير أن إجابات أفراد عينة الدراســـة عن شعورهم بفهم ثقافة اللغة العربية كانت متقاربة، ويبدو أن لديهم مفهوماً قاصـــراً لهذه الثقافة؛ ينحصر في عادات العرب وتقاليدهم، ولا يتعداه إلى المعنى الشامل للـــثقافة العـــربية الإســـلامية التي نشأت في البيئات العربية المسلمة ثم انتقل كثير من مفاهـــيمها وصورها إلى المسلمين من غير الناطق باللغة العربية. ويبدو أن هذا هو المفهوم الـــسائد لثقافة اللغة العربية لدى المسلمين الناطقين بلغات أخرى، أما غير المسلمين من الـــناطقين بغير العربية فلديهم مفهوم أشمل من ذلك؛ إذ يرون أن تعاليم الدين الإسلامي جزء من الثقافة العربية[١٨١].

---

180 Vigil, N. and Oller, J. Rule Fossilization, Op. Cit., P. 290.

(٧٧) يدرك هذا المفهوم الخاطئ كل من عاش في الدول الغربية واختلط بمواطنيها. ولا غرابة في ذلك؛ لأن تعاليم الدين في نظر الغرب جزء من الثقافة، خلافاً لما هو معروف في المفهوم الإسلامي للثقافة الإسلامية الذي يعني أن هذه الثقافة الإسلامية نابعة من الإسلام ومرتبطة به.

٥- ثمـــة مجموعة من المفاهيم والاعتقادات السائدة لدى متعلمي اللغة العربية حـــول الأســـاليب المناســـبة لتعلمها؛ جلبوا بعضها من بلادهم، وتعلموا بعضها في مقر دراســـتهم بمعهد تعليم اللغة العربية. وقد أظهرت نتائج الاستبانة عدداً من تلك المفاهيم لـــدى عيـــنة الدراسة من كلا النوعين، ويبدو أن لها علاقة بالتحجر، وسوف نبين هذه المفاهيم على النحو الآتي:

أ- شعور المتعلمين بالحاجة إلى تعلم قواعد اللغة العربية. تبين من إجابات أفراد عينة الدراسة اعتقاد كثير منهم بأن تعلم اللغة العربية يعتمد على معرفة قواعدها اعتماداً كلـــياً، وأنهـــم بحاجـــة إلى مزيد من التعمق فيما درسوه من هذه القواعد. ويشيع هذا الاعتقاد بين المتفوقين أكثر من شيوعه بين المتوسطين وغير المتفوقين، بيد أن غير المتفوقين يفوقـــون المتوســـطين في هذا الاعتقاد. وهذا الاعتقاد ليس غريباً في الميدان؛ فكثير من متعلمي اللغات الأجنبية يعتقدون أن تعلمها يعتمد على فهم قواعدها، لكنه أكثر شيوعاً لدى متعلمي اللغة العربية، الذين يرون أن تعلمها يعني تعلم قواعدها النحوية والصرفية فهمـــاً نظرياً. ويبدو من هذه النتيجة أن معرفة قواعد اللغة الهدف تقي من التحجر، وأن الـــنقص في هذه المعرفة سبب من أسباب حدوثه. وقد تبين من نتائج دراسات، أشرت إليها في الدراسات السابقة، ما يؤيد هذه النتيجة، غير أن دراسات أخرى أثبتت عكس ذلـــك، وبخاصـــة دراسة مقطش التي لم يتمكن فيها من إزالة التحجر في اللغة الإنجليزية بتدريس قواعدها لعينة دراسته، ودراسة لاردير التي لم يتمكن فيها من إزالة التحجر من عيـــنة دراســـته بتدريس الصرف. وإذا عرفنا أن عينة الدراسة الحالية قد درست معظم القواعد التي تقدم عادة في كتب تعليم اللغة العربية، أدركنا أنه لا خلاف بين نتائج هذه الدراســـة ونتائج الدراسات السابقة في أهمية قواعد اللغة الهدف في الوقاية من التحجر وإزالـــته بعـــد حدوثه. فتعلم القواعد الوظيفية للغة الهدف، وممارسة استعمالها وفقاً لهذه

القـواعد، أمـران مهمان للوقاية من التحجر وإزالته إن حدث. أما تعلم القواعد نظرياً وإجراء التدريبات الآلية الشكلية فلا يفيد كثيراً في هذا الجانب، ولو استوفى المتعلم جميع قـواعد اللغة، وربما يقود هذا التعلم إلى التحجر بدلاً من تلافيه أو علاجه؛ لأن اعتماد المتعلم على معرفة قواعد اللغة، وانتظاره استكمالها، واعتقاده بأنه لن يتعلمها حتى يتم له ذلـك، يحرمه من الاستعمال الصحيح، ويصرفه عن الاكتساب السليم المنظم، وهذا ما سوف يتضح من الفقرة التالية.

ب- شـعور المتعلمين بالحاجة إلى تعلم قواعد لم تقدم لهم في برنامج تعليم اللغة العـربية. لم يقتـصر الأمر على اعتقاد كثير من أفراد العينة حاجتهم إلى مزيد من تعلم قواعد اللغة العربية المقدمة إليهم في مقررات الدراسة، كما تبين من الفقرة السابقة (أ)، وإنمـا تعـدى هذا الأمر إلى اعتقاد كثير منهم بأن ثمة قواعد أخرى مهمة لم تقدم لهم في مقـررات تعلـيم اللغـة العـربية، وأنهم لا يزالون بحاجة إليها، وقد تساوى المتفوقون والمتوسـطون في هذا الاعتقاد، ولم يختلف غير المتفوقين عنهم كثيراً في ذلك. وإذا كان اعـتقاد المـتعلم بأنـه في حاجة إلى مزيد من تعلم قواعد اللغة الهدف يصرفه عن اتباع الأسـاليب السليمة لاكتساب اللغة، ويحرمه من ممارستها ممارسة طبعية، فإن اعتقاده بأن ثمـة قواعد أخرى لم تقدم له، وأنه بحاجة إليها ليتقن هذه اللغة، يعني جهله بطبيعة تعلم اللغـات الأجنبـية واكتسابها. ولهذه النتيجة دلالة أخرى، لا يدركها كثير من المتعلمين وجزء كبير من المعلمين، وهي أن بعض قواعد اللغة لا يُفهم إلا بالشرح الصريح المباشر وإن لم تتـضمنه كـتب القـواعد، وأن بعض القواعد لا ينفع فيه الشرح المباشر ما لم يكتسب اكتساباً تلقائياً في مرحلة معينة من خلال الدخل اللغوي الطبعي المنظم. ويبدو أن جهـل المتعلمين بهذه الحقيقة حملهم على الاعتقاد بأن صعوبة تعلم اللغة العربية سببها الـنقص في القـواعد المقدمـة إليهم، وأنهم في حاجة إلى قواعد أخرى، وصرفهم هذا الاعتقاد عن البحث عن الأسباب الحقيقية لهذه المشكلة والحلول المناسبة لذلك؛ وهذا مما

يسهم في حدوث التحجر لدى المتعلمين، ويقلل من استفادهم مما يقدم لهم من علاج لهذا التحجر.

ج- شعور المتعلمين بأنهم يدرسون قواعد لا تفيدهم في تعلم اللغة العربية. على الرغم من اعتقاد كثير من متعلمي اللغة العربية أنهم بحاجة إلى مزيد من تعلم القواعد التي درسوها، وإلى تعلم قواعد جديدة لم تقدم لهم ولم يدرسوها من قبل، فإن من أفراد عينة الدراسة من يعتقد أن ثمة قواعد يتعلمها من غير حاجة إليها، ولا فائدة منها في فهم اللغة العربية واستعمالها، بيد أن هذا الاعتقاد ليس شائعاً لديهم؛ إذ لم تتعد نسبته ٢٠٪ من كل من المتفوقين والمتوسطين، و١٤٪ من غير المتفوقين. والمتأمل لكتب قواعد اللغة العربية المقررة على أفراد العينة يلاحظ أنها تحوي موضوعات لا تفيد المتعلم في اكتساب العربية؛ وهذا مما يؤكد صحة نظرة بعض أفراد العينة للقواعد، لكن هذه النظرة السليمة لا تمثل إلا عشرين بالمئة منهم أو أقل من ذلك، ولو كانت هذه النظرة السليمة شائعة لديهم لاتبعوا الأساليب الصحيحة لتعلم العربية، ولما حدث التحجر في لغتهم.

د- شعور المتعلمين بكثرة أخطائهم اللغوية. من الطبعي أن يشعر متعلمو اللغات الأجنبية بعامة، ومتعلمو اللغة العربية بخاصة، بالأخطاء التي يقعون فيها في الكلام والكتابة، ومن الطبعي أيضاً أن يتفاوتوا في درجات هذا الشعور، وأن يختلفوا في تقديرهم لحجم أخطائهم. وقد تبين من إجابات أفراد العينة عن هذه الظاهرة اختلاف الفئات الثلاث في تقديرها لأخطائها اختلافاً يتفق مع اختلاف مستوياتها، وهي: ٤٠٪ من المتفوقين، و٧٠٪ من المتوسطين، و٨٩٪ من غير المتفوقين. وإذا كان هذا التفاوت ينم عن توازن في الشعور بهذه المشكلة، فإن هذه النسب في نظر الباحث منخفضة، ولا تمثل المستوى اللغوي لأفراد العينة، وبخاصة المتوسطون وغير المتفوقين الذين وقعوا جميعاً في أخطاء لغوية، لكن هذا لا يعني أن هذا الشعور بهذه الدرجة سبب في حدوث التحجر.

هـ- شعور المتعلمين باستمرار وقوعهم في الأخطاء اللغوية. ربما يشعر المتعلم بوقوعه في الخطأ، لكنه لا يشعر – في كثير من الأحيان – باستمرار هذا الخطأ وتكرره، وقد تبين أن لدرجة هذا الشعور لدى المتعلم علاقة بتحجر لغته المرحلية؛ فقد أظهرت إجابات أفراد العينة عن شعورهم باستمرار وقوعهم في أخطاء معينة أن نسبة المتفوقين الذين يشعرون بهذه المشكلة تفوق نسبة غير المتفوقين في هذا الشعور. وهذه المفارقة تؤكد صلة هذا الشعور بالتحجر، وأنه كلما علت نسبة هذا الشعور لدى المتعلم زادت معرفته بمشكلاته الحقيقية، التي من أهمها التحجر؛ فكان هذا أدعى لتجنب حدوثه ومعالجته بعد وقوعه.

و- معرفة المتعلمين أسباب وقوعهم في الأخطاء. لا شك في أن معرفة المتعلم أسباب وقوعه في الخطأ من أهم أسباب تحاشي هذا الخطأ وتصويبه بعد الوقوع فيه، سواء أكان السبب عاماً أم خاصاً بنمط أو أنماط معينة. وقد زعمت الغالبية العظمى من أفراد العينة أنهم يعرفون أسباب وقوعهم في الأخطاء، ولم يختلف أفراد العينة من الفئات الثلاث في هذا الأمر اختلافاً يتفق مع اختلاف مستوياتهم اللغوية، ولم يختلفوا اختلافاً بيناً في تفسيرهم لهذه الأخطاء، بيد أن ما ذكروه من تفسير ينم عن جهل بالأسباب الحقيقية لوقوعهم في هذه الأخطاء؛ لذا يصعب التأكد من أن لهذه المعرفة علاقة بالتحجر سلباً أو إيجاباً.

ز- شعور المتعلمين بالتحجر وخوفهم من الوقوع فيه. وهذا العامل نتيجة للعاملين السابق بيانهما في الفقرتين (هـ، و)، لكنه أقرب منهما علاقة بالتحجر؛ فقد يدرك المتعلم كثرة أخطائه، ويشعر باستمرار وقوعه في أخطاء معينة، لكنه نادراً ما يدرك أن هذا الاستمرار قد يؤدي إلى ثبات هذه الأخطاء وتحجرها. وقد تبين من إجابات أفراد عينة الدراسة عن هذا الجانب أن الغالبية العظمى منهم لا يشعرون بخطر التحجر ولا يخافون من الوقوع فيه، على الرغم من أن السؤال الموجه إليهم في الاستبانة كان واضحاً

غير مشتمل على مصطلحات لغوية تخصصية. ولقد تبين من إجابات أفراد العينة أن نسبة الذين يخشون التحجر لا تتعدى عشرة بالمئة لدى المتفوقين والمتوسطين، وستة عشر بالمئة لدى غير المتفوقين. وإذا كانت نسبة كل من المتفوقين والمتوسطين في هذا الشأن مقبولة؛ لأنها تمثل واقعهم الحقيقي، فإن نسبة غير المتفوقين غير مقبولة؛ لأنها بعيدة عن الحقيقة والواقع؛ فكيف لا يشعرون بالتحجر ولا يخشونه وهم واقعون فيه بنسبة عالية جداً.

لقد اتضح مما ورد في الفقرات السابقة (٣-٥) أن ثمة عوامل تسهم في الوقاية من التحجر، وأن غيابها من أسباب حدوثه، سواء أكانت أساليب في تعلم اللغة العربية، أم عوامل نفسية، أم مفاهيم سائدة في ذهن المتعلم.

وهذه العوامل تجيب عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة بالنفي؛ إذ اتضح أن الغالبية من أفراد العينة لا يحسون بخطر التحجر، ولا يشعرون بشيء من علاماته ومقدماته، وهذا واضح في الفقرة (ز) من (٥) بخاصة، والفقرات (د-ز) من (٥) بعامة. وتجيب هذه العوامل (٣-٥) بالإثبات عن الأسئلة الثلاثة: الخامس والسادس والسابع من أسئلة الدراسة.

الخلاصة

لقد تبين من الكتابات التعبيرية لعينة الدراسة وإجاباتهم عن أسئلة الاستبانة، أن للتحجر أسباباً مختلفة؛ يمكن تلافيها قبل وقوعها، وعلاجها بعد وقوعها. وفي الفقرات التالية موجز لأهم أسباب التحجر التي استخلصها الباحث من نتائج هذه الدراسة، واقتراح لأهم الأسباب التي تقي من التحجر وعلاجه:

أولاً: أسباب التحجر:

١- تَلَقي المتعلمِ اللغةَ العربيةَ في صغره من معلمين ناطقين بغيرها، سواء أكانوا ناطقين بلغته الأم أم بلغة غيرها، خاصة إذا كان المعلم هو المصدر الأساس في تلقي

الدخل اللغوي.

٢- النقص في ممارسة المتعلم مهارات اللغة العربية في وقت مبكر من تعلمها، خاصة المهارات التحريرية في بلده (القراءة والكتابة) في حال غياب المصادر الأخرى، والمهارات الشفوية في بيئة اللغة (فهم المسموع والكلام).

٣- عدم استمرار المتعلم في برنامج تعلم اللغة العربية، أي دراسة اللغة العربية في فترات متقطعة؛ مما يؤدي إلى خلل في نمو لغته العربية، واتساع الفجوة بين الفهم والاستعمال وبين التعلم والاكتساب.

٤- ضعف تواصل المتعلم مع الناطقين باللغة العربية في بيئتها، واعتماده على التواصل مع زملائه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من الناطقين بلغات أخرى.

٥- اقتصار المتعلم على قراءة النصوص المقررة عليه في برنامج تعليم اللغة العربية، وقلة قراءاته في مصادر أخرى حرة طبعية غير مصنوعة ولا موجهة لغير الناطقين بالعربية، وبخاصة القراءة في الصحف والمجلات وكتب العلوم الشرعية الميسرة وكتب الثقافة العامة.

٦- لجوء المتعلم إلى مصادر غير موثوقة وأساليب غير مأمونة للتأكد من صحة الأنماط والتراكيب التي يستعملها، وبخاصة لجوؤه إلى زملائه من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بدلاً من استشارة الناطقين بها أو الرجوع إلى كتب القواعد.

٧- قلة رغبة المتعلم في الحديث باللغة العربية خشية الوقوع في أخطاء، وقلة رغبته في تصويب أخطائه بعد وقوعه فيها.

٨- شعور المتعلم بالإحباط، وخيبة أمله في نمو لغته وتطورها عما هي عليه الآن أو عما كانت عليه في المستوى السابق لمستواه الحالي، سواء أكان هذا الشعور حقيقياً أم لا.

٩- خـــوف المـــتعلم من عدم إتقانه اللغة العربية في المستقبل، أو خشيته عدم قدرته على الاستمرار والنجاح في تعلمها.

١٠- تـــسامح الناطقين باللغة العربية مع متعلميها من الناطقين بغيرها، وعدم تصويب أخطائهم، وعدم توجيههم للاستعمال الصحيح؛ بحجة أنهم أجانب لن يكتسبوا اللغـــة العربية كما يكتسبها الناطقون بها؛ فهذا التسامح يشعر غير الناطقين بها بسلامة لغتهم، ويحملهم على الاستمرار في الاستعمال الخاطئ.

١١- فهم المتعلم لثقافة اللغة العربية فهماً ناقصاً؛ وقصرها على عادات العرب وتقاليدهم، وعزلها عن الثقافة الإسلامية، بدلاً من الفهم الشامل لهذه الثقافة التي نشأت في البيئة العربية على أساس من تعاليم الإسلام.

١٢- تكـــوّن مفاهـــيم واعتقادات خاطئة لدى المتعلم عن طبيعة اللغة العربية وأهـــداف تعلمهـــا وتعليمها؛ كالاعتقاد بأنها لغة دين وتراث فقط؛ ومن ثم لا ضرورة لإتقان جميع مهاراتها التواصلية، ولا حاجة لفهم ثقافتها ومجتمعها، ونحو ذلك من المفاهيم التي جلبها المتعلم من بيئته، ولم يستطيع تغييرها بعد دراسته لهذه اللغة في بيئتها العربية.

١٣- تكـــوّن مفاهـــيم واعتقادات خاطئة لدى المتعلم عن أساليب تعلم اللغة العـــربية؛ كالاعـــتقاد بأن الحفظ هو أساس تعلم اللغة العربية، وبخاصة حفظ المفردات المعجمـــية، والقواعد النحوية والصرفية، وأن التطبيقات الآلية الشكلية كافية لفهم هذه القواعد، ونحو ذلك من المفاهيم التي جلبها المتعلم من بلده وأكدها بعض أساتذته في بيئة اللغـــة العربية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حديثة أجريت حول اعتقادات

الطلاب حول تعلم اللغات.(١٨٢)

١٤- ثقـــة المتعلم بنفسه ثقة زائدة تحجب عنه كثيراً من الحقائق التي يجب أن يدركها؛ كاعتقاده بأنه لا يخطئ كثيراً، وأن أخطاءه لا تتكرر كثيراً، وأنه يفهم ثقافة اللغة العربية فهماً حقيقياً، وأن الناطقين باللغة العربية يفهمون كلامه بسهولة.

١٥- جهــل المتعلم بمشكلاته الحقيقية وتقديره لقدراته في تعلم اللغة العربية، وجهلـــه بالصعوبات التي تواجهه جهلاً يبعده عن معالجتها في حينها، ويحرمه من تفادي المشكلات والأخطاء التي ربما يقع فيها في المستقبل.

١٦- جهــل المتعلم بأسباب وقوعه في الأخطاء، وتصوره أسباباً هامشية لهذه الأخطـــاء؛ كاختلاف لغته الأم عن اللغة العربية، وضعفه في حفظ قواعد اللغة العربية، وقلة رصيده من المفردات المعجمية، ونحو ذلك.

١٧- جهل المتعلم بالتحجر، ومن ثم عدم خشيته الوقوع فيه؛ حتى يقع فيه من حيث لا يشعر، ومن ثم لا يبحث عن علاج له بعد حدوثه.

١٨- ثمـــة أسباب لغوية نابعة من طبيعة اللغة العربية؛ كعدم اطراد القاعدة في كـــثير مـــن المسائل النحوية والصرفية، وصعوبة التفريق بين المذكر والمؤنث مما لا تميزه علامة ولا ينسب إلى جنس معين، والتضمين الموهوم؛ كتضمين الفعل المتعدي معنى فعل لازم أو العكس.

هـــذه هـــي الأسباب التي تبينت للباحث من نتائج هذه الدراسة، وهي أسباب

---

182 Al-Shuwairekh, S. 2004. "Investigating AFL learners' beliefs about language learning." Education and Psychology, (Published by Saudi Educational and Psychological Association-Riyadh), 23, P. 169.

تجمـــع بـــين الجـــوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية واللغوية. وقد أشار الباحث في الدراســـات السابقة إلى أسباب أخرى لحدوث التحجر، أظهرهٓا نتائج تلك الدراسات أخرى؛ كاقتناع المتعلم بالمستوى الذي وصل إليه، وضعف دوافعه لتحسين لغته، وتوقفه عـــن التعلم، ونحو ذلك. لكن الدراسة الحالية لم تتوصل إلى ذلك، لاختلاف عينتها عن عيـــنات الدراســـات السابقة؛ فبينما كانت عينات معظم الدراسات السابقة من العمال المهاجرين الراغبين في البقاء في بيئة اللغة، والاكتفاء من اللغة بما يكفل لهم العيش في تلك البيـــئة، كـــان أفراد عينة الدراسة الحالية من الأكاديميين الراغبين في تعلم اللغة العربية للالـــتحاق بإحدى كليات الجامعة ومواصلة الدراسة العلمية فيها. أما الأسباب العضوية (البيولوجـــية) فإن الباحث يرى أهميتها، لكن يصعب عليه، وربما يتعذر عليه وعلى غيره من الباحثين، إثباهٓا إثباتاً علمياً دقيقاً في دراسة كهذه.

ثانياً: الوقاية من التحجر:

إن معـــرفة أســـباب حدوث التحجر تعين على الوقاية منه قبل حدوثه؛ وذلك بتجـــنب هذه الأسباب قبل وقوعها. ولأن للتحجر أسباباً تعود إلى خلفية المتعلم في تعلم اللغـــة العـــربية في بلـــده، وأسباباً تنشأ في أثناء تعلمه اللغة العربية في بيئة اللغة، وكلا النوعين يكون مبكراً ومتأخراً، كما اتضح من عرض نتائج الدراسة. وبناء على ذلك فإن وسائل الوقاية من التحجر يمكن تصنيفها إلى مجموعتين، هما: الوسائل المبكرة، والوسائل المتأخرة.

١- الوسائل المبكرة للوقاية من التحجر:

هذه الوسائل يجب أن تبدأ في بداية تعلم اللغة العربية، سواء أكان التعلم في بلد المـــتعلم بعيداً عن بيئة اللغة العربية وفي المراحل المبكرة من عمره، أم في بيئة اللغة العربية بعد بلوغ المتعلم سن الرشد، إذا صنف في المستوى الأساس. وهذه الوسائل يمكن إيجازها

فيما يلي:

أ- تُعَلَّمُ اللغةُ العربيةُ – للراغبين في تعلمها – في بلادهم منذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية، سواء أكانت اللغة العربية لغة الدراسة في جميع المقررات أم كانت مقرراً في اللغة الأجنبية منفصلاً عن لغة الدراسة.

ب- يحرص أولياء أمور الطلاب من متعلمي اللغة العربية في بلادهم على استمرار أبنائهم في تعلمها في برنامج تعليمي واحد متصل متسلسل، وعدم انقطاعهم عنه أو انتقالهم من برنامج إلى آخر قد يقطع هذا التسلسل؛ فيحدث خللاً في نموهم في اللغة العربية.

ج- تُبنى مواد تعليم اللغة العربية على أساس من النمو الطبعي لتعلم اللغة العربية واكتسابها لغة أجنبية؛ في المفردات المعجمية، والصيغ الصرفية، والتراكيب النحوية، والمفاهيم الثقافية، وتقدم هذه العناصر في الوقت المناسب لتعلمها واكتسابها؛ لأن تدريس أي عنصر من عناصر اللغة قبل أوانه قد يؤدي إلى فهمه فهماً غير دقيق؛ فيستعمل خطأً، وربما يثبت هذا الاستعمال الخطأ ويتحجر؛ فيصعب تقويمه بعد تصلبه.

د- يلاحِظ المعلمُ الصيغَ الصرفية والأنماط والتراكيب النحوية العربية التي يشيع فيها التحجر لدى طلابه الناطقين بلغة معينة، ويعالجها في حينها، ومن المرجح أن تكون الأنماط الثمانية، التي أشرنا إليها في نتائج الدراسة، ضمن هذه الأنماط.

هـ- يُختار لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في بلد المتعلم معلمون أكفاء، تتوافر فيهم الكفاية في اللغة العربية، والتأهيل التربوي السليم في تعليمها للناطقين بغيرها، والخبرة الكافية في ذلك، مع قدرة على مراعاة نمو المتعلمين في اللغة العربية لغة أجنبية، وتحديد الأساليب المناسبة لكل موقف تعليمي، واختيار المواد التعليمية وتنظيمها تنظيماً يناسب طلابهم.

و- يُتّــبَعُ نظام المعلم المستمر في تعليم اللغة العربية في بلد المتعلم، وأقصد بهذا اســـتمرار معلم اللغة العربية مع طلابه منذ بداية تعلمهم اللغة العربية حتى نهاية المرحلة الدراسية؛ لأنه أدرى من غيره بلغة طلابه وذخيرتهم في المفردات والتراكيب، وأقدر من غـــيره علـــى حل مشكلاتهم بالأساليب التي تناسبهم، بما في ذلك وقايتهم من التحجر، وعلاجه إن حدث.

ز- تُعَلَّمُ اللغةُ العربية بالطريقة الطبعية المباشرة(١٨٣)، خاصة في المراحل الثلاث الأولى مـــن تعليمها في بلد المتعلم، وفي المحادثة فقط، مع مراعاة شيوع المفردات وسهولة التراكيب.

ح- تُـــدَرَّج المـــواد التعليمية تدريجاً يتفق مع النمو اللغوي للمتعلمين، ويلبي حاجاتهم التواصلية والتعليمية، وتكون المواد طبعية ميسرة؛ غير مصنوعة ولا متكلفة.

ط- الاهـــتمام بالمهـــارات اللغـــوية الأربـــع، وهي: فهم المسموع، والكلام، والقـــراءة، والكتابة، وتكثيف مهارة معينة أو تقديمها على المهارات الأخرى؛ بناء على حاجـــة المتعلمين، وتوافر مواد المهارة، ونحو ذلك مما يراه المعلم مناسباً في بيئته، بيد أنه يجـــب تقـــديم مهارتي الاستقبال (فهم المسموع والقراءة) على مهارتي الإنتاج (الكلام والكتابة).

---

(٧٩) الطريقة الطبعية المباشرة أسلوب يقترحه الباحث هنا لتدريس العربية؛ يجمع بين الطريقة الطبعية Natural Method والطريقة المباشرة Direct Method، وهما طريقتان من طرائق تعليم اللغات الأجنبية، يفضل اللجوء إليهما في تعليم اللغات خارج بيئاتها في البرامج غير المكثفة. (عبد العزيز العصيلي. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: أضـــواء المنتدى، ١٤٢٣هـــ، ص ٥١-٧٥).

ي- الحذر من التحجر في وقت مبكر، ومعالجته في حينه، والتنبه إلى الفرق بين أخطاء النمو وأخطاء التحجر؛ فأخطاء النمو أخطاء طبعية وحتمية في الغالب، وهي مرحلية تحدث في مراحل معينة ثم تنتهي أو تخف في مراحل لاحقة دون علاج، ولا يمكن تلافيها، أما أخطاء التحجر فليست حتمية، ويجب الحذر منها قبل وقوعها، ومعالجتها إن وقعت؛ لأنها لا تزول إلا بصعوبة.

ك- إذا بدأ المتعلم تعلم اللغة العربية لغة ثانية في بئيتها، أي لم يتعلمها من قبل، فلا بد أن يبدأ بداية صحيحة منظمة؛ فيجب أن يصنف في المرحلة الأساس، أو ما قبل المرحلة الأساس prebasic level، ولا يدمج مع طلاب أعلى منه كفاية في اللغة العربية فتفرض عليه مواد لغوية غير مناسبة لمستواه اللغوي.

ل- يُفضل أن تطول الفترة الصامته silent period لدى المتعلم المبتدئ حتى في بيئة اللغة العربية، وهي المرحلة التي لا يتكلم فيها المتعلم باللغة الهدف؛ لئلا يرغم على الكلام باللغة العربية قبل أن يكتسبها، أو لا يكون مستعداً لاكتسابها؛ فيتكلف حينئذ في صياغتها، ويخطئ في ذلك؛ فتثبت هذه الأخطاء وتتحجر، وتتعقد هذه المشكلة إذا أُدمج المتعلم مع طلاب أعلى منه مستوى فاضطر إلى مجاراتهم، كما بينا في الفقرة السابقة.

م- اختيار مواد لغوية ميسرة خارج المنهج المقرر على الطلاب؛ يسمعها الطلاب، ويقرؤونها قراءة موسعة، ويكلف كل طالب بها حسب مستواه وقدراته في اللغة العربية.

٢- الوسائل المتأخرة للوقاية من التحجر:

وهي الوسائل والأساليب التي تتخذ للوقاية من تحجر لغة المتعلم بعد مغادرته بيئته الأصلية، أي في أثناء تعلمه اللغة العربية لغة ثانية في بيئتها، وغالباً ما يكون المتعلم فيها قد بلغ سن الرشد. ولا تقتصر هذه الوسائل والأساليب على المستوى المتقدم، وإنما

تـــشمل المستويات اللغوية الثلاثة، وهي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم. ويمكن إيجاز هذه الوسائل فيما يلي:

أ- بـــناء منهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية بناء سليماً؛ متدرجاً تدرجاً حقيقياً، معتمداً على النمو اللغوي لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ في المفردات، والصيغ الصرفية، والتراكيب النحوية، والمفاهيم الثقافية، على ضوء ما بيناه في الفقرة (٣) من (أولاً)، مع مـــراعاة الفروق بين النمو اللغوي في تعلم العربية لغة أجنبية والنمو اللغوي في اكتسابها لغة ثانية.

ب- الاهتمام المبكر بتعليم الصيغ الصرفية والأنماط والتراكيب النحوية العربية الـــتي يشيع فيها التحجر، وهي الثماني التي أشرنا إليها في نتائج الدراسة، إضافة إلى ما يلحظـــه معلمـــو اللغة العربية من تحجر أنماط معينة لدى فئة من المتعلمين، ومعالجتها في حينها.

ج- توزيـــع مهـــارات اللغة على مقررات المنهج، في المستويات الثلاثة توزيعاً سليماً، من غير إهمال لمهارة ما أو التساهل فيها في مستوى معين بحجة عدم الحاجة إليها.

د- الاهتمام بالمواد التعليمية المقدمة للمتعلمين في المرحلة المبتدئة من تعلم اللغة العـــربية لغـــة ثانـــية، والتأكد من اكتساب المتعلمين لهذه المواد قبل نقلهم إلى المستوى المتوسط، والتأكد من عدم وجود فجوات سحيقة بين كل مستوى وآخر.

هـــ- تطبيق منهـــج المحتوى في تعليم اللغـــة العربيـــــــة **Content-based Instruction** تدريجـــياً؛ ابـــتداء من المستوى المتوسط، بعد التأكد من أن جميع الطلاب قد تجاوزوا المرحلة المبتدئة، وصنفوا في المستوى المناسب لهم(١٨٤).

(٨٠) منهج المحتوى في تعليم اللغة منهج يعتمد على تعليم اللغة الهدف من خلال مواد تعليمية شبه أكاديمية، غير مصنوعة ولا موجهة لمتعلمي اللغة من الناطقين بغيرها، وتقدم لهم بطريقة تدريجية (عبد العزيز بن =

و– تطبيق اختبارات الكفاية المقننة proficiency tests في تقويم أداء الطلاب ونقلهم من مستوى إلى آخر، بدلاً من الاعتماد على اختبارات التحصيل التي تقوم على الحفظ والاستظهار ولا تقيس الكفاية الحقيقية للطلاب.

ز– تواصل متعلم اللغة العربية مع الناطقين بها باللغة العربية الفصحى، والحرص على تصويبهم لأخطائه بعد وقوعه فيها، والاستفادة من ذلك في بناء كفاية لغوية منظمة، وعدم الاعتماد في ذلك على متعلميها من الناطقين بلغات أخرى.

ح– تشجيع المتعلمين على الاندماج في بيئة اللغة العربية، وتكوين الميول والاتجاهات الإيجابية نحو ثقافة الناطقين بها.

ط– يُعيَّن لكل متعلم في برنامج تعليم اللغة العربية مشرف وقرين(١٨٥)؛ فالمشرف يلاحظ نمو لغة المتعلم، ويحرسه من الوقوع في التحجر، والقرين يساعد المشرف في ذلك، ويتحدث مع المتعلم باللغة العربية، ويصوب أخطاءه، ويساعده في الحصول على المعلومات اللغوية من مصادرها الموثوقة ويرشده إلى أساليب استعمالها. ويفضل أن يكون المشرفُ أحدَ معلمي اللغة العربية لغة ثانية، والقرينُ من طلاب الجامعة الناطقين باللغة العربية.

ي– توجيه المتعلمين إلى القراءة الحرة من خارج المقررات الدراسية؛ قراءة موسعة، من مصادر طبعية غير مصنوعة ولا موجهة للناطقين بغير اللغة العربية، وبخاصة في الصحف والمجلات والثقافة العامة.

=

إبراهيم العصيلي. منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٤٦، ١٤٢٥هـ، ص ٣٥٩-٤٧٤).

(٨١) القرين مصطلح اقترحه الباحث، ولم يُسبق إلى استعماله في هذا الميدان.

ك- تصحيح مفاهيم الطلاب واعتقاداتهم السابقة الخاطئة عن طبيعة اللغة العربية وثقافتها، وأساليب تعلمها واكتسابها، وتوجيههم إلى الأساليب السليمة لتعلم اللغة العربية، بما في ذلك وضع قواعد اللغة العربية في وضعها الصحيح من تعلم اللغة.

ل- الاعتدال بين الإفراط والتفريط في تعليم القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية؛ فلا تهمل إهمالاً يؤدي إلى الجهل بالقوانين التي تحكم استعمال اللغة العربية، ولا تعلم بطريقة صريحة نظرية مباشرة توحي للمتعلمين بأن تعليمها هدف في ذاته، وإنما يعلم منها ما يحتاجه المتعلمون من قواعد وظيفية، وينبهون إلى القواعد التي تدعو الحاجة إلى معرفتها في حينها.

م- تنبيه المتعلمين إلى أن من أنماط اللغة العربية وصيغها وتراكيبها ما يحتاج إلى عناية خاصة، وتحذيرهم من استمرار وقوعهم في أخطاء معينة ربما تنتهي بالتحجر، تحذيراً لا يؤثر في ثقتهم بأنفسهم، ولا يحملهم على اليأس من اكتساب اللغة العربية.

ن- زرع ثقة المتعلم بنفسه، وتشجيعه على استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل مع الناطقين بها، وعدم الخوف من الوقوع في الأخطاء.

س- حرص المعلم على تصويب أخطاء المتعلمين بأساليب هادئة مهذبة؛ لا تسبب لهم اليأس، ولا تحملهم على الخوف من الحديث باللغة العربية.

ع- الاعتماد على المصادر العربية الموثوقة للتأكد من صحة التركيب أو تصويب الخطأ، وبخاصة الناطقون باللغة العربية، وكتب القواعد الوظيفية الميسرة.

ف- تنبيه المتعلمين إلى مراجعة لغتهم بين حين وآخر، والتأكد من نموها وتطورها، والحذر من توقفها توقفاً جزئياً أو كلياً، تحذيراً لا يسبب لهم الخوف ولا يحملهم على اليأس.

ثالثاً: علاج التحجر:

علـى ضوء ما أظهرته نتائج هذه الدراسة، ونتائج كثير من الدراسات السابقة، من أسباب للتحجر اللغوي؛ يتبين أن علاج هذا التحجر ممكن في أي مرحلة من مراحله، بيد أن علاج التحجر المرحلي المؤقت أيسر من علاج التحجر النهائي، أي أن علاج التحجر في مراحله الأولى خير من علاجه بعد تمكنه وأيسر من إزالته بعد تراكمه.

وإن ما أظهرته نتائج هذه الدراسة من أسباب لحدوث التحجر، وما ذكر من اقتراحات للوقاية منه قبل حدوثه، لا تزال أساليب مهمة ومفيدة يمكن الاستفادة منها في علاج التحجر بعد حدوثه؛ سواء أكانت تصحيحاً لمفاهيم سابقة، أم أساليب تعلم وتعليم، أم أنشطة في استعمال اللغة العربية والتواصل بها مع الناطقين بها، أم تنبيهاً إلى القواعد التي تضبط الصيغ والتراكيب والأنماط التحجرة، ولا حاجة لإعادتها في هذا المبحث.

وعلى الرغم من ذلك، فإن الباحث هنا لا يقترح علاجاً محدداً للتحجر في اللغة المرحلية لأفراد عينة هذه الدراسة؛ لأن هذا العلاج يتطلب إجراء دراسة أخرى خاصة لأفراد هذه العينة أو من يشابههم في فترة زمانية محددة؛ تبدأ بالتشخيص، ثم تقدم العلاج، وترصد النتائج في مراحل متعاقبة، ثم تصف العلاج الناجح بعد تجربته وتنقيته والتأكد من سلامته وفوائده. فلكل فئة من المتعلمين علاج خاص بها؛ فالفئة التي تحجرت لغتها نتيجة نقص في التواصل قد يعالج تحجرها بتكثيف التواصل مع الناطقين باللغة العربية، والفئة التي تحجرت لغتها بسبب الجهل بقواعد اللغة يعالج تحجرها بتدريس القواعد التي تحكم الأنماط المتحجرة فقط تدريساً وظيفياً، والفئة التي يتبين أن لغتها تحجرت نتيجة نقص في القراءة تقدم لها مواد قرائية موسعة وموجهة لمعالجة الصيغ والتراكيب والأنماط المتحجرة، إضافة إلى معالجة الأسباب التربوية والاجتماعية والنفسية

العامــة؛ كتصحيح المفاهيم الخاطئة عن تعلم اللغة العربية، وتغيير استراتيجيات تعلمها، ونحو ذلك.

ويرى الباحث أن فشل بعض الدراسات السابقة في علاج التحجر لا يعني عدم فائدة العلاج، لكنه قد يدل على خطأ أو نقص في التشخيص؛ فمن غير المقبول أن يعالج التحجــر بــتدريس القواعد وتصويب الأخطاء – مثلاً – قبل التأكد من أن النقص في هــذين الجانبين هما السبب الرئيس للتحجر(١٨٦)، فضلاً عن تدريس الصرف وحده(١٨٧) أو الأصوات(١٨٨) وحدها لعلاج التحجر قبل التأكد من أن النقص فيها سبب التحجر.

ويقترح الباحث هنا أن يجرى عدد من الدراسات في علاج التحجر لكل فئة أو فــئات تتــشابه أسباب تحجر لغتها العربية بعد التأكد من صحة هذه الأسباب، وترتيب العلاج حسب أهمية هذه الأسباب وفوائدها. ويأمل الباحث أن يتمكن من إجراء واحدة من هذه الدراسات العلاجية قريباً إن شاء الله.

---

(٨٢) هذه إشارة إلى دراسة لويس مقطش التي جرب فيها تدريس القواعد علاجاً لمشكلة التحجر في اللغة الإنجليزية لدى متعلميها من الأردنيين، وبيَّنت نتائجها عدم استفادة عينة دراسته من هذا العلاج؛ لأن أولئك الطلاب ربما كانوا يحتاجون إلى التواصل باللغة الإنجليزية أكثر من حاجتهم إلى تعلم القواعد.

(٨٣) وهذا ما فعله لاردير في دراسته التي أجراها على عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية من الناطقين باللغة الصينية، ولم يفلح في إزلة التحجر في الصرف لدى أفراد عينته.

(٨٤) وهذا ما فعله وليام أكتن في علاج التحجر في أصوات اللغة الإنجليزية لدى عدد من متعلميها في المستوى المتقدم، لكنه لم ينجح في ذلك.

المراجــع

أولاً: المراجع العربية:

جامعــة أم القرى. الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ.

العـصيلي، عـبد العزيز بن إبراهيم. الأخطاء الشائعة في الكلام الشفهي لدى طـلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير غير منـشورة، قـسم تأهيل معلمي اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥هـ.

العـصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض: مطابع أضواء المنتدى، ١٤٢٣هـ.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Acton, W. (1984). "Changing fossilized pronunciation." TESOL

Quarterly, 18.

Al-Shuwairekh, S. (2004). "Investigating AFL learners' beliefs about language learning." Education and Psychology, (Published by Saudi Educational and Psychological Association-Riyadh), 23, P. 169.

Bardovi-Harling, K. and Bofman, T. (1989). "Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners." Studies in Second Language Acquisition, 11.

Brown, H. (1980). "The optimal distance model of second language acquisition." TESOL Quarterly, 14.

Brown, H. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. (3rd edition.) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Butler-Tanaka, P. (2000). "Fossilization: a chronic condition or is consciousness-rasing the cure?". A master thesis, The University of Birmingham.

Chomsky, N. (1981). "Principles and parameters in syntactic theory." In N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.) Explanation of Linguistics: the Logical Problems of Language Acquisition. London: Longma.

Closhen, H. "(1988). "Critical phases of grammar development: a study of the acquisition of negation in children and adults." In P. Jordens and J. Halleman (eds.) Language Development. Dordrecht:

Foris.

Crystal, D. 1991. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

De Parda Creo, E. (1990). "The process of fossilization in interlanguage." Eric Document.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Graham, J. (1981). "Overcoming fossilized English." Paper presented at the annual Washington area teachers of English to speakers of other languages.

Graham, J. 1990. "Changing fossilized speech: what does it take?" Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of Eglish to speakers of other Languages (24th, San Francisco, CA, March 1990).

Hale, K. (1988). "Linguistic theory." In S. Flynn, and W. O'Neil. (eds.) Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordreecht: Kluwer Academic Publishers.

Han, Z. and Selinker, L. (1996). "Multiple effects and error resistance: a longitudinal case study." Online document.

Jordens, P. (2000). "Linguistics and second language acquisition." Eric Document.

Jurgen, M. (1997). "The L2 variety as an I-language." Second Language Research, 13/4.

Lamendella, J. and Selinker, L. (1979). "The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization." Language Learning, 29.

Lardeire, M. (1998). "Case and tense in the fossilized steady state." Second Language Research, 14/1.

Lightbown, P. and Spada, N. (1999). How languages are learned? Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (1990). "Maturational constraints on language development." Studies in Second Language Acquisition, 12.

Lybeck, K. (2002). "Cultural identification and sound language pronunciation of Americans in Norway." Modern Language Journal, 86.

Mukattash, L. (1986). "Persistence of fossilization." International Review of Applied Linguisitics, 24.

Nakuma, C. (1998). "A new theoretical account of fossilization: implications for L2 attrition research." IRAL, 36/3.

Nemser, W. (1961). "Hungarian phonetics experiments." American Council of Learned Societeis Research and Studies in Uralic and Altaic Languages, Project 32.

Reader, J. (1998). "An acoustic description of the acquisition of Spanish phonetic detail by adult English speakers. Unpublished Ph. D. dessirtation, University of Texas at Austin.

Richards, J., Platt, J. and Platt, H. (1992). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman.

Schachter, J. (1988). "Second language acquisition and its relationship to universal grammar." Language Learning, 24.

Schachter, J. (1989). "Testing a proposed universal." In S. Gass, and J. Schacter (eds.) Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Schumann, J. (1978a). The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

Schumann, J. (1978b). "The acculturation model for second language acquisition." In R. Gingras. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage." International Review of Applied Linguistics, 10.

Selinker, L. (1992). Rediscovering Interlanguage. New York: Longman.

Selinker, L. 1999. "Error resistance: towards an empirical

pedogogy." Language

Teaching Research, 3, P. 248.

Selinker, L. and Lamandella, J. (1979). "The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: adiscussion of (Rule fossilization: a tentative model.)" Language Learning, 29.

Selinker, L. and Lakshman, U. (1992). "Language transfer and fossilization" in S. Gass and L. Selinker (eds.). Language Transfer in language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

Sottilo, S. (1987). "The Impact of Job-related instruction on language use: the case of a long-term resident second language learner." Paper presented at the Annual Meeting of the linguistic Society of America. San Francisco, CA.

Stander, M. (1998). "The Africaans of L2-teachers in Qwa-Qwa: a fosslized interlanguage." Unpublished thesis, Vista University, South Africa.

Tollefson, J. and Firn, J. (1993). "Fossilization in second language acquisition: an inter-model view." RELC Journal, 14.

Ushioda, E. (2000). "Acculturation theory and linguistic fossilization: a comparative case study." (ERIC Documant.)

Vigil, N. A. and Oller, J. W. (1976). "Rule fossilization: a

tentative model." Language Learning, 26.

Washburn, G. (1991). "Fossilization in second language acquisition: a Vygotskian perspective." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Pennsylvania.

Weinreich, U. (1953). Language in Contact. New York: Publication of the Linguistic Circle of New York.

White, L. (1987). "Markedness and second language acquisition: the question of transfer." Studies in Second Language Acquisition, 9.

White, L. (1990). Second Language Acquisition and Universal Grammar. Studies in Second Language Acquisition, 12.

Zapata, A. (2001). "Overcoming plateaus in second language acquisition." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Kansas.

تم الجزء الأول بحمد الله ويليه الجزء الثاني